



# Percepción del ciberacoso en la comunidad educativa: comparativa entre el alumnado, los docentes y las familias

Pablo Bautista Alcaine  and Eva Vicente Sánchez 

Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza, España

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer en qué difieren los distintos grupos que conforman la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) respecto a diversas características que envuelven al fenómeno ciberacoso. Para ello, se realiza este estudio de diseño selectivo transversal correlacional que pretende analizar las relaciones y diferencias entre las variables: definición de ciberacoso, tipología, roles implicados, posibles causas y estrategias de afrontamiento en los distintos grupos. Se contó con un total de 116 participantes, de los cuales un 51% era alumnado de 6º de primaria, un 29% familiares del alumnado y un 20% docentes de un centro educativo. Los datos fueron recogidos través de un mismo cuestionario *ad hoc* previamente validado por un conjunto de jueces expertos. Tras el análisis de los datos, los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en la manera de percibir las tipologías, la importancia de los roles y las estrategias de afrontamiento del ciberacoso.



**Recibido** 2020-02-13  
**Revisado** 2020-03-10  
**Aceptado** 2020-05-11  
**Publicado** 2020-07-15

### Autor para correspondencia

Pablo Bautista Alcaine,  
[pbautista@unizar.es](mailto:pbautista@unizar.es)

Universidad de Zaragoza.  
Departamento de psicología y  
sociología. Facultad de  
Educación. Calle Pedro Cerbuna,  
12, 50009, Zaragoza, España

**DOI** <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.554>

**Páginas:** 230-244

Distributed under  
Creative Commons CC BY 4.0

**Copyright:** © The Author(s)

**Palabras clave** CIBERACOSO, PERCEPCIÓN, ALUMNO, DOCENTE, FAMILIA

## 1 INTRODUCCIÓN

El ciberacoso queda definido como un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo reiteradamente en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente a través del uso de ordenadores, móviles y otros dispositivos electrónicos (Patchin y Hinduja, 2006, 2015; Smith et al., 2008). Este acto se puede realizar en cualquier momento y lugar, pero siendo necesario que quien vaya a realizarlo, tenga acceso a Internet, a un dispositivo a través del cual efectuarlo y que, además, haya adquirido habilidades y competencias tecnológicas (García-Fernández, Romera-Félix, y Ortega-Ruiz, 2016).

Para Ortega-Ruiz y Zych (2016), resulta indudable que el ciberacoso comienza en la vida social directa y se traslada a la vida social cibernética manteniéndose dentro de las redes sociales. Sin embargo, como afirman Patchin y Hinduja (2015), y Thomas, Connor, y Scott (2015), la identificación del ciberacoso no resulta sencilla, ya que puede ser complejo tratar de medir los factores de reiteración, abuso de poder e intencionalidad.

## OPEN ACCESS

Las posibles tipologías del ciberacoso están sujetas a cambios continuos, ya que las redes sociales y las cibercomunidades van avanzando junto con la tecnología (Menesini, Nocentini, y Calussi, 2011). En las investigaciones de Kowalski y Limber (2007) y Smith et al. (2008) se realizó una primera medida de los tipos de ciberacoso según el instrumento empleado: llamada telefónica, mensaje de texto, email, imagen o video, mensaje instantáneo, a través de una red o mediante un chat. Actualmente Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, y Giménez-Dasí (2016) y von Marées y Petermann (2012) reflejan las siguientes formas de ciberacoso 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).

En lo que respecta a los roles que podemos encontrar dentro del ciberacoso, estos serían similares a los del acoso tradicional identificados por Olweus (1993): acosador (quién comete el acto), acosado (quién recibe el acto) y espectadores. Sánchez y Cerezo (2011) matizan dentro del rol del espectador tres posibilidades: (a) el espectador no implicado, quien no interviene conociendo la situación, (b) espectador como posible defensor, quien, aun estando en desacuerdo no hace nada, y (c) el espectador defensor, quien sí ayuda al acosado. Asimismo, podemos encontrar el rol de víctima-provocador, identificable como aquel que participa en ambos roles (Cerezo, 2009).

Sin embargo, dentro del ciberacoso, el poder del acosador sobre la víctima sería mayor debido a las características propias del fenómeno (Patchin y Hinduja, 2015; Smith et al., 2008). Thomas et al. (2015) sostienen 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 sean difíciles de explicar.

Cowie (2013) aporta que los acosados de ciberacoso, al igual que los de acoso, 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. En esta línea, Schenk y Fremouw (2012) añaden que a los acosados por ciberacoso se sumaría la frustración, el estrés, el enfado, dificultades para la concentración, tristeza e ideación suicida en un bajo porcentaje.

Son muchas las estrategias de afrontamiento que pueden ponerse en marcha ante situaciones de ciberacoso, no siendo todas ellas igual de eficaces. Caba y López (2013) realizaron una clasificación sobre las estrategias empleadas en el ciberacoso en dos tipos: positivas y negativas. Las positivas implicarían usar estrategias asertivas ligadas al diálogo con el agresor o de búsqueda de ayuda en la comunidad. Por su parte, las negativas incluirían actitudes de pasividad frente al acto de ciberacoso (callarse, ignorar la agresión, etc.) o de reciprocidad negativa con el fin de devolver el acto de acoso ya sea virtual o físicamente.

Giménez-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 y son más frecuentes frente a aquellas proactivas (Smith et al., 2008). Asimismo, apuntan 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.

von Marées y Petermann (2012), Undheim, Wallander, y Sund (2016) y Sittichai y Smith (2018) afirman que los alumnos que están involucrados en el acoso y ciberacoso deberían ser entrenados en estrategias de *coping* efectivas para la superación de estas situaciones. Estas estrategias de *coping* o afrontamiento quedan definidas por Lazarus (1993) como las habilidades comportamentales y cognitivas de una persona para superar una situación de estrés interna o externa. Chan y Wong (2017) destacan que aquellos alumnos que muestran mayor autoestima, empatía, comportamiento prosocial, una buena cohesión familiar y en la escuela, y han tenido experiencias positivas en el contexto escolar, suelen poner en marcha estrategias de *coping* adaptativas (e.g., buscar apoyo en la familia, amigos o docentes), mientras que el uso de estrategias maladaptativas (e.g., evitarle, insultarle, no buscar apoyo) se asocian a puntuaciones bajas en esas variables.

### 1.1 Percepción sobre el ciberacoso de los diferentes agentes implicados (alumnado, docentes y familias)

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

Del mismo modo, Compton et al. (2014) destacaron que 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 (2013) 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 ciberacoso.

Así, según Compton et al. (2014), evitar la relación con el acosado y el castigo se percibe en los alumnos como el factor más relevante para realizar un acto de ciberacoso, siendo el anonimato, el poder y la diversión o el aburrimiento, factores secundarios por los que se comete el ciberacoso, difiriendo con padres y profesores. De hecho, los acosados mediante ciberacoso son especialmente aquellos que peor relación tienen con sus padres y profesores en comparación con los que no sufren ciberacoso (Bjereld, Daneback, y Petzold, 2017) a pesar de que estos son agentes imprescindibles para la resolución eficiente de ambos conflictos (Bjereld et al., 2017; Mishna, 2004).

En lo referente a estrategias de afrontamiento del ciberacoso, Smith et al. (2008) y Tokunaga (2010) muestran que 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 (Giménez-Gualdo, 2015), dejando a un lado las estrategias asertivas, dialogar con el agresor y buscar ayuda en la comunidad (Caba y López, 2013).

En cuanto a las estrategias expresadas por las familias, Sawyer, Mishna, Pepler, y Wiener (2011) aportaron que la mayoría de los padres proporcionaban estrategias maladaptativas a sus hijos. 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, previniendo así futuras situaciones de acoso aportando estrategias para defenderse o enseñándoles a mantener relaciones sociales saludables con sus iguales (Sawyer et al., 2011; Schroeder, Morris, y Flack, 2017).

Resulta interesante que aquellos padres que sufrieron acoso en su infancia son quienes 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). Ello no obstante, Cooper y Nickerson (2013) aportan que el ciberacoso es un tipo de acoso muy nuevo para las familias al no haber crecido con esta forma de acoso en sus vidas. Este hecho se relaciona con la posible motivación de los jóvenes de compartir y hacer públicos los casos de ciberacoso, antes que contárselo a los padres o docentes (Giménez-Gualdo, 2015).

## 2 OBJETIVOS

La investigación que se presenta surge del interés de comparar la percepción del alumnado, profesorado y familias respecto a su conocimiento, percepción y estrategias de afrontamiento del ciberacoso. Bjereld et al. (2017) y Compton et al. (2014) 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. Así, con la intención de superar la limitación de estudios previos (Lucas-Molina et al., 2016; Patchin y Hinduja, 2006; Thomas et al., 2015) que empleaban distintos instrumentos para recoger la información, se utilizó el mismo cuestionario para obtener información del alumnado, profesorado y familias con el objetivo de indagar si existían diferencias en su percepción sobre: a) la definición, la tipología y la relevancia de los roles implicados en el ciberacoso; b) las posibles causas del ciberacoso, y c) el uso de las distintas estrategias de afrontamiento a este fenómeno.

## 3 MÉTODO

### 3.1 Muestra

La muestra, de carácter incidental por su accesibilidad, está formada por 116 participantes de un colegio de la ciudad de Zaragoza, incluyendo alumnado, familiares y docentes. El 51% eran alumnado de sexto curso de educación primaria (n = 59), entre los que encontramos un 42,37% de alumnos (n = 25) y el 56,63% restante alumnas (n = 34). El 29% fueron familiares del alumnado participante (n = 34), entre los que se encuentran principalmente

madres (un 76,5%;  $n = 24$ ), frente a los padres participantes (un 23,5%;  $n = 10$ ), cuyo rango de edad oscilaba entre 37 y 52 años ( $M = 44,88$ ;  $DT = 3,335$ ). Por último, el 20% fueron docentes del centro educativo ( $n = 23$ ); de entre ellos, un 21,74% eran hombres ( $n = 5$ ), frente a un 78,26% de mujeres ( $n = 18$ ), con un rango de edad entre 38 y 64 años ( $M = 53,87$ ;  $DT = 6,697$ ) y que impartían docencia en los distintos niveles de educación primaria.

Para la selección de la submuestra correspondiente al alumnado, la elección del sexto curso de Educación Primaria se realizó teniendo en cuenta las recomendaciones de [Lucas-Molina et al. \(2016\)](#), quienes constataban un incremento de este fenómeno en dicho curso, siendo recomendable fortalecer la investigación del ciberacoso en estos tramos de edad. Asimismo, para la submuestra de las familias, se consideró que estos fueran los familiares de dicho alumnado por su cercanía al ciberacoso a través de sus hijos. En lo que respecta a la submuestra de los docentes, se tomó la decisión de que cualquier docente de Educación Primaria del centro pudiera ser seleccionado debido a que independientemente del curso que impartan, estos deben estar familiarizados y conocer dicho fenómeno.

### 3.2 Instrumento

A todos los participantes se les administró la misma batería de preguntas a través de un cuestionario *ad hoc* mediante el que únicamente se les pedía la información necesaria, siendo breve y lo más eficiente posible en función de las variables a medir ([García y Alvarado, 2000](#)). Con el fin de aportar evidencias de validez de contenido al cuestionario, se remitió su primera versión a cuatro jueces expertos independientes con conocimientos en el campo de la educación, la convivencia, el acoso y el ciberacoso. Se les pidió evaluarlo en función de cuatro criterios (comprensión, adecuación, relevancia y formato) valorados a través de una escala Likert de 4 puntos, así como aportar sugerencias que pudieran mejorarlos.

Los valores de kappa respecto al acuerdo observado fueron adecuados en todos los criterios, indicando acuerdo entre los jueces en la comprensión de las preguntas ( $k = ,875$ ), la adecuación ( $k = 931$ ) y relevancia ( $k = ,977$ ) para evaluar los elementos de ciberacoso planteados, y al formato de respuesta ( $k = ,869$ ). Asimismo, se tuvieron en cuenta los comentarios cualitativos de mejora del instrumento de cada juez, realizando los cambios dentro del instrumento para aportarle una mayor validez. La versión final no varió sustancialmente de la versión inicial, incorporándose únicamente como mejoras algunas adaptaciones en la formulación de algún ítem para ser más accesible al alumnado de sexto y la unión de dos ítems en uno único.

La versión final del cuestionario comenzaba con una pregunta para medir la variable independiente del rol agente (alumnado, familiares y profesores), seguidos de cinco bloques de preguntas, uno por cada una de las siguientes variables dependientes: a) *conocimiento* sobre la definición y características del ciberacoso, b) conocimiento sobre las posibles *tipologías* o manifestaciones del ciberacoso, c) relevancia de los *roles* implicados para su resolución, d) percepción de las posibles *causas* del ciberacoso, y e) preferencias de *estrategias* de afrontamiento frente al ciberacoso.

Para medir la variable “*conocimiento*” se presentaron cuatro posibles definiciones de ciberacoso entre las que los participantes debían escoger la correcta siendo únicamente una

de ellas válida. En lo que respecta a la variable “*tipología*”, se presentaron diversas ejemplificaciones de manifestaciones de ciberacoso, de manera que los participantes deberían identificar si estas eran o no tipos de ciberacoso. Para el resto de variables se dispusieron diferentes ítems valorables a través de una escala Likert de 4 puntos basados en la relevancia que otorgaban a cada uno de los ítems que se presentaban, siendo 1 “muy poco relevante” y 4 “muy relevante”.

### 3.3 Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio, se contactó por su accesibilidad con un centro educativo de la ciudad de Zaragoza. Tras la reunión y aprobación por parte de la dirección del centro, se informó a través del claustro al conjunto del cuerpo docente y se contactó a través de una carta informativa a las familias. En dicha carta se les explicó en qué consistía la investigación, el cuestionario y se solicitaba la autorización para la participación de ellos mismos y de sus hijos. Acorde a la ética de la investigación, se informó y garantizó el adecuado tratamiento de la información recogida y el anonimato de sus respuestas a través de la recogida del consentimiento informado de los participantes.

La administración del cuestionario se realizó principalmente de forma presencial y bajo la supervisión de un miembro del equipo de investigación. Con el alumnado, se realizó la recogida de datos en el aula correspondiente a cada uno de los grupos de 6º de Primaria durante una jornada de mañana. La sesión de aplicación del cuestionario con cada grupo duró 30 minutos. Con los docentes, el cuestionario se administró en una sesión de otros 30 minutos, convocada tras finalizar la jornada escolar, y al igual que con los alumnos contando con la supervisión del equipo. Sin embargo, en lo que respecta a las familias, para facilitar su participación y adecuarnos a su disponibilidad, se contempló tanto una sesión presencial de 30 minutos supervisada por el equipo al final de la jornada como su cumplimentación de manera independiente, facilitándoles el cuestionario en papel para que pudieran cumplimentarlo cómodamente en sus hogares.

### 3.4 Análisis de datos

En este estudio de carácter selectivo transversal correlacional, se pretenden analizar las relaciones entre distintas variables dependientes en distintos grupos de población (alumnado, docentes y familias). Se han realizado análisis descriptivos de los datos y pruebas para comprobar la significación de las diferencias entre los grupos. El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el software SPSS (22.0.0) de IBM Corp. (2013).

Para las variables cualitativas, se realizaron pruebas Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) para medir la fuerza de la relación entre las variables. Mientras que, para las variables cuantitativas, y teniendo en cuenta que tras utilizar las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors), en ningún caso se cumplió el criterio de normalidad ( $p < .000$ ). Se utilizaron pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis) para contrastar las diferencias de medias entre muestras independientes.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Conocimiento de la definición de ciberacoso

Entre las cuatro definiciones otorgadas a los encuestados (Tabla 1), tras realizar las pruebas Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) entre los distintos grupos, no se encontraron diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, aun no habiéndose encontrado estas diferencias, cabe destacar que tanto los docentes como las familias fueron capaces de identificar en mejor medida la definición de dicho fenómeno (contestando de manera correcta un 69,6% y 67,6% respectivamente), en comparación con el alumnado (que acertó en un 50,8% de los casos).

**Tabla 1** Frecuencia y porcentaje de acierto de la definición de cyberbullying

| Ítem              | Alumnado |         | Docentes |         | Familias |         |
|-------------------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
|                   | f        | %       | f        | %       | f        | %       |
| 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        | 13.00%  | 5        | 14.7%   |
| NV-SR-SI          | 0        | 0%      | 0        | 0       | 1        | 2.9%    |
| Total             | 59       | 100.00% | 23       | 100.00% | 34       | 100.00% |

Nota: NV-SR-SI = No violento, sin repetición, sin desequilibrio.

### 4.2 Identificación de las distintas tipologías del ciberacoso

En primer lugar, cabe mencionar que a excepción del ítem 4 (disputa en un comentario), todos los demás presentaban breves ejemplificaciones de los posibles tipos de ciberacoso correctos (Tabla 2). Tras realizar las pruebas Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) entre los distintos grupos, se encontraron los siguientes resultados significativos.

**Tabla 2** Porcentaje de acierto en la identificación de tipos de cyberbullying

| Ítem                      | 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     | 100.00%    | 0%        | 100.00%    | 0%        | 100.00%    | 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%      |

Para el ítem 1 (exclusión social) existen diferencias significativas entre el alumnado y las familias ( $\chi^2 = 6,612$ ;  $p = 0,01$ ) siendo significativamente inferior el conocimiento del alumnado, aunque cabe destacar que ninguno de los tres grupos obtuvo resultados positivos para este ítem, puntuando todos ellos por debajo del 50% de respuestas correctas. En lo que respecta al ítem 2 (denigración) se hallaron diferencias significativas de nuevo en la misma

línea entre los alumnos y las familias ( $\chi^2 = 5,514$ ;  $p = 0,019$ ), siendo estas últimas quienes mejor lo identificaron.

Sin embargo, resulta interesante que en los ítems restantes se hayan encontrado diferencias significativas entre el alumnado y los otros dos grupos en el sentido inverso al encontrado previamente. Por ejemplo, para el ítem 3 (hostigamiento) este tipo de ciberacoso fue identificado significativamente mejor por el alumnado, que por los docentes ( $\chi^2 = 13,923$ ;  $p = 0,00$ ) y las familias ( $\chi^2 = 11,824$ ;  $p = 0,01$ ), no encontrándose diferencias significativas entre los docentes y las familias, quienes no llegaron al 50% de acierto.

Esto mismo se repite para el ítem 5 (suplantación de identidad), hallando diferencias significativas entre el alumnado y los docentes ( $\chi^2 = 5,761$ ;  $p = 0,016$ ) y entre el alumnado y las familias ( $\chi^2 = 3,944$ ;  $p = 0,047$ ); sin embargo, en esta ocasión los tres grupos acertaron por encima del 70%, siendo el alumnado el que más con un 93,2% de aciertos. Por último, se encontraron diferencias significativas en el ítem 6 (*happy slapping*) entre el alumnado y los docentes ( $\chi^2 = 4,031$ ;  $p = 0,045$ ).

### 4.3 Relevancia de los distintos roles dentro del ciberacoso

Cada ítem de este bloque (Tabla 3) corresponde con uno de los posibles roles a desempeñar dentro de la dinámica ciberacoso, los cuales se debían valorar a través de una escala Likert de 4 puntos (siendo las puntuaciones altas, las de mayor relevancia). En primer lugar, a nivel descriptivo cabe destacar que el alumnado opinó que tanto el rol de *acosado* ( $M = 3,58$ ;  $DT = ,951$ ) como el *espectador defensor* ( $M = 3,59$ ;  $DT = ,833$ ) son los roles considerados más relevantes para solucionar el acto de ciberacoso. En contrapunto, el rol del *espectador no implicado* fue el menos relevante ( $M = 1,86$ ;  $DT = ,937$ ), seguido del *espectador como posible defensor* ( $M = 2,32$ ;  $DT = ,918$ ). Al igual que el alumnado, los docentes puntuaron el rol de *espectador defensor* ( $M = 3,78$ ;  $DT = ,518$ ) y el de *acosado* ( $M = 3,78$ ;  $DT = ,518$ ) como los más relevantes. Estos datos contrastan con los resultados obtenidos con las familias, quienes opinaron que el rol del *seguidor cómplice* ( $M = 3,53$ ;  $DT = ,741$ ) y el de *acosador* ( $M = 3,50$ ;  $DT = ,896$ ) eran los más relevantes y sobre los que se debería incidir.

**Tabla 3** Medias, desviaciones típicas y prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes de la relevancia de roles frente al cyberbullying

| Ítem                               | Alumnado |       | Docentes |      | Familias |       | H      | p      |
|------------------------------------|----------|-------|----------|------|----------|-------|--------|--------|
|                                    | M        | SD    | M        | SD   | M        | SD    |        |        |
| RolC - Acosador                    | 3.03     | 1.286 | 3.74     | .689 | 3.50     | .896  | 6.544  | .038   |
| RolC - Involved supporter          | 2.56     | .970  | 3.57     | .896 | 3.53     | .748  | 33.2   | < .001 |
| RolC - Seguidor pasivo             | 2.42     | .986  | 3.39     | .891 | 3.24     | .741  | 22.977 | <.001  |
| RolC - Víctima                     | 3.58     | .951  | 3.78     | .518 | 3.12     | 1.225 | 5.708  | .058   |
| RolC - Espectador no implicado     | 1.86     | .937  | 3.17     | .778 | 2.82     | .758  | 34.897 | < .001 |
| RolC - Espectador defensor         | 3.59     | .833  | 3.78     | .518 | 3.32     | .945  | 5.712  | .057   |
| RolC - Espectador posible defensor | 2.32     | .918  | 3.39     | .783 | 3.12     | .844  | 26.316 | < .001 |

Al comparar los resultados entre los grupos, los roles de *acosador* ( $\chi^2 = 6,544$ ;  $p < ,038$ ), *seguidor cómplice* ( $\chi^2 = 33,20$ ;  $p < ,001$ ), *seguidor pasivo* ( $\chi^2 = 22,97$ ;  $p < ,001$ ), *espectador no implicado* ( $\chi^2 = 34,90$ ;  $p < ,001$ ) y *espectador como posible defensor* ( $\chi^2 = 26,316$ ;  $p < ,001$ )



,001) 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 ( $p < ,049$ ), siendo estos quienes mayor relevancia otorgan a dicho rol para resolver el acto de ciberacoso.

Asimismo, los resultados obtenidos, al comparar los distintos grupos en la relevancia que otorgan a los roles de *seguidor cómplice* y *seguidor pasivo*, dan a entender que el alumnado discrepa con las familias ( $p < ,001$ ) y docentes ( $p < ,001$ ), otorgando menor relevancia dichos roles. Esto mismo ocurre con los roles del *espectador no implicado* y el *espectador como posible defensor*, encontrándose diferencias entre el alumnado tanto con las familias ( $p < ,001$ ) como con los docentes ( $p < ,001$ ), al otorgarles menor relevancia. Sin embargo, no se hallaron discrepancias entre los docentes y las familias.

#### 4.4 Posibles causas del ciberacoso

En este apartado del cuestionario, cada ítem (Tabla 4) representa una posible causa del ciberacoso. A nivel descriptivo, 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* ( $M = 3,20$ ;  $DT = ,664$ ). 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.

**Tabla 4** Medias, desviaciones típicas y prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes de las posibles causas del cyberbullyin

| Ítem                              | Alumnado |       | Docentes |      | Familias |       | H     | p    |
|-----------------------------------|----------|-------|----------|------|----------|-------|-------|------|
|                                   | M        | SD    | M        | SD   | M        | SD    |       |      |
| Diversión                         | 3.20     | .783  | 3.22     | .850 | 2.91     | .965  | 2.184 | .336 |
| Aburrimiento                      | 2.27     | 1.014 | 2.74     | .752 | 2.65     | .981  | 4.824 | .090 |
| Mejorar su imagen en la RS        | 2.83     | .813  | 3.17     | .778 | 3.00     | 1.014 | 3.146 | .207 |
| Quitar popularidad en la RS       | 3.03     | .787  | 3.09     | .793 | 3.15     | .958  | .867  | .648 |
| Eliminarle de los grupos          | 2.97     | .946  | 3.22     | .671 | 3.12     | .880  | 1.030 | .598 |
| Evitar enfrentamiento cara a cara | 3.12     | .984  | 3.13     | .815 | 3.24     | .819  | .264  | .877 |
| Es fácil de hacer                 | 3.20     | .664  | 3.35     | .647 | 3.44     | .705  | 3.311 | .191 |
| El anonimato                      | 3.37     | .927  | 3.61     | .583 | 3.41     | .783  | .700  | .705 |
| Evitar el castigo                 | 2.81     | 1.074 | 3.22     | .795 | 3.06     | .952  | 2.416 | .299 |

En lo que respecta a los docentes, este grupo percibe que las causas más probables por las que se lleva a cabo el ciberacoso serían el *anonimato* ( $M = 3,61$ ;  $DT = ,583$ ) y la *facilidad para cometerlo* ( $M = 3,35$ ;  $DT = ,647$ ) al igual que el alumnado, coincidiendo también con la causa menos puntuada, *el aburrimiento* ( $M = 2,74$ ;  $DT = ,752$ ). Las familias destacan también las mismas causas probables, pero invierten el orden de relevancia respecto a los otros dos grupos, otorgando mayor puntuación media a *la facilidad para cometerlo* ( $M = 3,44$ ;  $DT = ,705$ ) que al *anonimato* ( $M = 3,41$ ;  $DT = ,783$ ). *El aburrimiento* ( $M = 2,65$ ;  $DT = ,981$ ) se vuelve a situar como la causa menos probable. Cabe destacar que ninguna de las comparaciones entre los grupos es significativa, lo cual indica que no hay discrepancias

notables entre los grupos en las causas a las que atribuyen este fenómeno.

#### 4.5 Estrategias de afrontamiento del ciberacoso

En este último bloque del cuestionario, cada ítem (Tabla 5) representa una posible estrategia de afrontamiento del ciberacoso. El alumnado situó estas dos estrategias como las más efectivas: *contarlo en la familia* ( $M = 3,63$ ;  $DT = ,692$ ), *bloquear* ( $M = 3,27$ ;  $DT = ,762$ ), mientras que puntuaron como peor estrategia *el publicar en las redes sociales el acto de ciberacoso y no contarlo a los padres* ( $M = 2,08$ ;  $DT = ,970$ ).

Por su parte, los docentes perciben como las mejores estrategias el *contarlo a la familia* ( $M = 3,74$ ;  $DT = ,449$ ) y *contarlo a los profesores* ( $M = 3,65$ ;  $DT = ,487$ ) y como la peor estrategia *el publicarlo en las redes sociales sin contárselo a los padres* ( $M = 1,43$ ;  $DT = ,507$ ), además con bastante diferencia. En lo que respecta a las familias, *contarlo en la familia* ( $M = 3,71$ ;  $DT = ,719$ ) y *contarlo a los profesores* ( $M = 3,65$ ;  $DT = ,734$ ), fueron las estrategias mejor valoradas, siendo nuevamente la estrategia menos valorada *el publicarlo en las redes sociales y no contarlo a los padres* ( $M = 1,32$ ;  $DT = ,684$ ).

**Tabla 5** Medias, desviaciones típicas y prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes de las estrategias de afrontamiento del cyberbullying

| Ítem                              | Alumnado |       | Docentes |       | Familias |       | H      | p      |
|-----------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|--------|--------|
|                                   | M        | SD    | M        | SD    | M        | SD    |        |        |
| Bloquear                          | 3.27     | .762  | 3.04     | 1.022 | 2.91     | 1.111 | 1.789  | .409   |
| Contarlo al profesor              | 3.27     | .925  | 3.65     | .487  | 3.65     | .734  | 5.932  | .052   |
| Contarlo en la familia            | 3.63     | .692  | 3.74     | .449  | 3.71     | .719  | .861   | .650   |
| Dialogar con el acosador          | 2.53     | 1.006 | 2.87     | .968  | 2.88     | .977  | 3.633  | .163   |
| Buscar ayuda en el grupo de la RS | 2.95     | .899  | 3.26     | .752  | 3.06     | .886  | 2.158  | .340   |
| Cambiar correo y contraseñas      | 2.80     | .924  | 2.43     | .843  | 2.35     | 1.125 | 4.865  | .088   |
| Cambiar el número de teléfono     | 2.63     | 1.065 | 2.30     | .703  | 2.09     | .965  | 6.692  | .035   |
| Publicarlo en la RS y no decirlo  | 2.08     | .970  | 1.43     | .507  | 1.32     | .684  | 19.503 | < .001 |

Tras realizar la comparación entre estrategias por grupos, se encontraron diferencias significativas solo en dos de las estrategias planteadas: en *cambiar el número de teléfono* ( $\chi^2 = 6,69$   $p = ,035$ ) y *publicarlo en las redes sociales sin decírselo a los padres* ( $\chi^2 = 19,50$   $p < ,001$ ). En lo que respecta a la estrategia de *cambiar el número de teléfono*, las comparaciones por pares indican que existe una discrepancia entre las familias y el alumnado ( $p = ,034$ ), debido a que este último la valora como una estrategia más útil.

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 (familia-alumnado;  $p < ,001$ ) y los docentes (docente-alumnado;  $p = ,023$ ) perciben que la estrategia de *publicarlo en las redes sociales sin decirlo a los padres* como la peor estrategia posible, proporcionándole una puntuación media significativamente inferior a la proporcionada por el alumnado, a pesar de que esta estrategia también es la peor valorada por ellos, aunque parece que no con la misma intensidad.

## 5 DISCUSIÓN

El primer objetivo de esta investigación pretendía conocer si existían diferencias en la percepción que tiene el alumnado, el profesorado y las familias en relación con la definición, la tipología y los roles implicados en el ciberacoso. Comenzando por la identificación de la definición, al contrario de lo que afirman [Compton et al. \(2014\)](#), en esta investigación, los docentes no dejaron a un lado la característica de la *intencionalidad*, del mismo modo que el alumnado consideró la *reiteración* como factor definitorio.

Estas diferencias pueden ser debidas a utilizar diferentes formatos de recogida de información, tal y como mencionaban [Lucas-Molina et al. \(2016\)](#), [Patchin y Hinduja \(2015\)](#) y [Thomas et al. \(2015\)](#) en sus trabajos. Poner o no la definición del fenómeno dentro del instrumento puede suponer un factor clave para encontrar diferencias, como ocurrió en la investigación de [Compton et al. \(2014\)](#), quienes no entregaban la definición a los encuestados en ningún momento. Asimismo, a pesar de no encontrarse diferencias significativas, es especialmente relevante que el alumnado mostrara una menor capacidad de identificación de la definición de ciberacoso (50,8% de aciertos) en comparación con los docentes (69,6%) y las familias (67,6%).

A la hora de identificar las distintas tipologías del ciberacoso, resulta impactante que el ítem que hacía referencia a la *exclusión social* obtuviera unas puntuaciones de acierto extremadamente bajas. Además, cabe destacar otro ítem que tuvo resultados preocupantes; el *hostigamiento en la red*, ya que mientras el alumnado obtenía 80% de acierto, las familias y los docentes no superaron el 50%.

Teniendo en cuenta los roles enunciados por [Sánchez y Cerezo \(2011\)](#) dentro de los fenómenos de acoso y ciberacoso, la relevancia que toman estos roles para solventar casos de ciberacoso es diferente entre los tres grupos. 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.

Este hecho es discordante a las afirmaciones de [Thomas et al. \(2015\)](#), quienes puntualizaban en su investigación la relevancia de todos los roles para la resolución de los actos de ciberacoso, destacando a los espectadores de cualquier tipo como roles decisivos para defender al acosado o frenar al acosador. 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, pero superior para los roles de *acosador* y *seguidor cómplice*.

En relación con el segundo objetivo de esta investigación y teniendo en cuenta las evidencias obtenidas en estudios previos [Compton et al. \(2014\)](#), se esperaba obtener diferencias en la percepción de las causas del ciberacoso. Al igual que en los resultados obtenidos por [Compton et al. \(2014\)](#), las familias y los docentes concuerdan que las causas del *anonimato* y la *facilidad para cometer el acto* son las causas más probables por las que se cometen estos actos. En contrapunto, el alumnado otorgó una mayor probabilidad a las causas de *evitar al acosado* y *el castigo*. Cabe destacar que, aunque se observan diferencias de orden de elección de las posibles causas, estas no resultaron significativas al comparar a los tres

grupos entre sí.

Del mismo modo, basándonos en los estudios previos (Cooper y Nickerson, 2013; Giménez-Gualdo, 2015; Ozansoy, Altınay, y Altınay, 2018), se esperaban obtener diferencias significativas para el último objetivo de esta investigación en relación al uso de las estrategias de afrontamiento frente al ciberacoso. A diferencia de los resultados que aportan Ozansoy et al. (2018), en los que describen que los centros suelen utilizar 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*, siendo las más adecuadas según Caba y López (2013) y Giménez-Gualdo (2015), y evitando aquellas de carácter técnico.

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 ciberacoso, concretamente con las estrategias de *cambiar el número de teléfono* y *el publicarlo en las redes sociales sin contarlo a los padres*, ya que les otorga una mayor relevancia. Mientras que en la investigación de Giménez-Gualdo (2015) el alumnado prefiere *hacer público y compartir un acto de ciberacoso antes que contárselo a un adulto*, nuestro alumnado encuestado la puntuó como muy negativa para resolver el acto de ciberacoso.

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

Es importante destacar que, aunque el alumnado haya puntuado con menor relevancia las estrategias técnicas, en contrapunto a los resultados de Smith et al. (2008), es el grupo que mayor puntuación les otorga. Por último, una estrategia en la que no se obtuvieron diferencias significativas entre los tres grupos, pero que sí obtuvo una puntuación más elevada de lo que debería fue *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 solucionaría un caso de ciberacoso e, incluso, podría llegar a agravarlo (Tokunaga, 2010).

## 6 LIMITACIONES Y CONCLUSIONES

Este estudio no ha estado exento de limitaciones, ligadas al proceso de selección de la muestra y las posibilidades de generalización de los resultados. El hecho de seleccionar un centro de manera incidental, por su accesibilidad, supone una importante limitación en la capacidad de esta investigación para generalizar los resultados obtenidos. Por otro lado, mientras que la tasa de participación del alumnado y los docentes fue muy elevada, esto no ocurrió con las familias del alumnado, quienes por diversos motivos (e.g., conciliación laboral o dis-

ponibilidad) presentaron una baja participación a pesar de facilitarles el procedimiento de acceso y cumplimentación del cuestionario. Se esperaba que el número de familiares fuera próximo al número de alumnado participante (80% del total de alumnos de sexto).

Teniendo presente que un elemento de valor en esta investigación es el hecho de utilizar el mismo instrumento para todos los participantes, y que este fuese validado previamente por un grupo de expertos, utilizar un cuestionario cerrado podría haber influido en las respuestas de los participantes, eliminando la posibilidad de que los encuestados comentasen otras causas y estrategias de afrontamiento que puedan no haberse tenido en cuenta. Sería interesante realizar futuros estudios con metodologías de recogida de datos más flexibles que permitirían superar la rigidez que supone el uso de encuestas cerradas. Por otro lado, el hecho de que un porcentaje de las familias cumplimentara la encuesta sin supervisión en sus hogares puede suponer también una limitación por la falta de control sobre el proceso de recogida de datos de estos participantes.

En definitiva, a pesar de las limitaciones, los resultados de este estudio contribuyen a la investigación actual sobre ciberacoso, siendo fundamental que se otorgue importancia a prevenir, formar y, en definitiva, abordar el ciberacoso en los centros educativos. Al igual que ya se han implantado diversos proyectos de convivencia sobre el acoso en muchos centros escolares, deberían comenzar a implantarse actuaciones específicas sobre el ciberacoso con programas validados como: Asegúrate (Rey, Ortega-Ruiz, y Casas, 2019) o Con-Red (Ruiz, Alamillo, y Bolaños, 2012) de modo que se pueda dotar de nuevas habilidades y conocimiento a un alumnado que, sabiendo a qué se enfrenta, necesita terminar de comprenderlo y afrontarlo.

Asimismo, con el fin de aumentar la prevención y la actuación contra el ciberacoso, sería necesario ahondar más en el papel que tienen los docentes y las familias, promoviendo el desarrollo de programas de formación dirigidos a aumentar su conocimiento e implantando otros nuevos para formarles en estrategias de *coping* adecuadas como es el caso del RPC (Guarini, Menin, Menabò, y Brighi, 2019), que les ayudarían a disponer de las herramientas físicas y emocionales necesarias para lidiar con el ciberacoso y ayudar eficazmente al alumnado y sus hijos.

Este estudio pretendía ahondar sobre las diferencias entre los tres grupos de agentes en cuanto a su conocimiento y capacidad de enfrentar el ciberacoso. Los resultados reflejan la disparidad de opinión de los tres grupos, siendo significativa aun aplicando el mismo instrumento de medida en cada variable, exceptuando la referida a las causas. Por ello, sería conveniente involucrar a los tres grupos simultáneamente en futuras investigaciones centradas principalmente en las capacidades de identificación del ciberacoso, la relevancia los agentes implicados para su resolución y, sobre todo, la coordinación de las estrategias a aportar al alumnado por parte de las familias y los docentes, ya sea a través de programas de formación o mediante el uso de nuevas herramientas de trabajo colectivo.

## REFERENCIAS

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. [tps://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.012](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.012)
- Caba, M. A. D. L., 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. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-160>
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2017.04.003>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9254-x>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9606-0>
- Cowie, H. (2013). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist*, 37, 167–170. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.112.040840>
- García, M. V., y Alvarado, J. M. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología. Experimental, selectivo, observacional*. Barcelona: EUB.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14, 49–61. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi14-1.rbcj>
- Giménez-Gualdo, A. M. (2015). Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Un acercamiento cualitativo desde la perspectiva de los escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 3(3), 15–15. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2014v3i3.p15-32>
- Guarini, A., Menin, D., Menabò, L., y Brighi, A. (2019). RPC Teacher-Based Program for Improving Coping Strategies to Deal with Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 948–948. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060948>
- Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22–S30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del "cyberbullying" situación actual y retos futuros. *Papeles del psicólogo*, 37(1), 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. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
- Mishna, F. (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234–247. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234>
- Mudhovozi, P. (2015). Bullies and Victims at a Public Secondary School. *International Journal of Educational Sciences*, 10(1), 115–121. <https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890348>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know & What We Can Do*. United Kingdom: Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa*, 22, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Ozansoy, K., Altınay, Z., y Altınay, F. (2018). Developing Strategies to Prevent "Cyber-Bullying". *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1925–1929. Recuperado de <https://doi.org/10.29333/ejmste/85499>

- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Rey, R. D., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. (2019). Asegúrate: An Intervention Program against Cyberbullying Based on Teachers' Commitment and on Design of Its Instructional Materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434–434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>
- Ruiz, R. O., Alamillo, R. D. R., y Bolaños, J. A. C. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention pro-gram. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302–312. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2921>
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Bullying y cyberbullying: investigación e intervención en contextos escolares y socia-les. *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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.010>
- 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. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.630310>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.066>
- Sittichai, R., y Smith, P. K. (2018). Bullying and Cyberbullying in Thailand: Coping Strategies and Relation to Age, Gender, Religion and Victim Status. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 24–30. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.254>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- 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(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Undheim, A. M., Wallander, J., y Sund, A. M. (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, 274–279. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000474>
- von Marées, N., y Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33, 467–476. <https://doi.org/10.1177/0143034312445241>