

ID: 2027-1786.RIP.12301

IberAM
Investigación | Research

Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying: Estudio con Adolescentes

Team work in the classroom, bullying and cyberbullying: : Study with Adolescents



Ramón Chacón Cuberos
Amaya Epelde Larrañaga
José Antonio Oñederra Ramírez



Rip
123

Volumen 12 #3 sep-dic
12 Años

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicación Cuatrimestral

ID: 2027-1786.RIP.12301

Title: Team work in the classroom, bullying and cyberbullying:

Subtitle: Study with adolescents

Título: Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying:

Subtítulo: Estudio con adolescentes

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Relationship between Collaborative Work in the classroom, Bullying and Cyberbullying in adolescents

[es]: Relación entre Trabajo Colaborativo en el aula, Bullying y Cyberbullying en adolescentes

Author (s) / Autor (es):

Chacón Cuberos, Epelde Larrañaga, & Oñederra Ramírez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Adolescent Behaviour; Antisocial Behaviour Measures; School Environment; Social Emotional Learning

[es]: Comportamiento adolescente; Medidas de comportamiento antisocial; Ambiente escolar; Aprendizaje Social emocional

Proyecto / Project:

"Estudio Piloto para evaluar y mejorar la convivencia entre iguales en centros de primaria y Secundaria de Melilla por medio de la Música"

Financiación / Funding:

Aprobado por la Dirección Provincial de educación de Melilla (España)

Submitted: 2019-06-17

Accepted: 2019-09-04

Dr Ramón **Chacón Cuberos**, MA Edu

AutorID: [56748025100](#)

Research ID: [H-7507-2017](#)

ORCID: [0000-0003-0937-1089](#)

Source | Filiación:

Universidad de Granada

BIO:

Doctor en Ciencias de la Educación; Máster universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación; Máster propio en Actividad Física y Salud; Graduado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

City | Ciudad:

Granada [es]

e-mail:

rchacon@ugr.es

Resumen

El acoso escolar se ha convertido en una práctica común entre adolescentes y especialmente a través del cyberbullying. Estas prácticas generan graves problemas en un colectivo en desarrollo cognitivo, social y emocional, siendo esencial actuar preventivamente. Se realizó un estudio de tipo descriptivo y corte transversal en una muestra de 227 adolescentes de Melilla (España), el cual perseguía analizar las relaciones existentes entre bullying, cyberbullying y prácticas de trabajo cooperativo. Se emplean como principales instrumentos el test de cyberbullying (Garaigordobil, 2013) y un cuestionario de trabajo en equipo mediante validación de expertos. Los resultados revelan que el trabajo cooperativo es más elevado en las chicas, disminuyendo el mismo con la edad. El trabajo grupal se relacionó inversamente con las situaciones de acoso. También se observó que a mayor edad se sufre más victimización ligada a cyberbullying e incrementan las situaciones en las que se es agresor. Se concluye cómo el trabajo cooperativo en las aulas puede actuar preventivamente ante situaciones de acoso al ayudar a construir mejores relaciones entre pares e identidad de grupo

Citar como:

Chacón Cuberos, R., Epelde Larrañaga, A., & Oñederra Ramírez, J. A. (2019). Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying:: Estudio con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (3), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1707>

Dra Amaya **Epelde Larrañaga**, Edu

AutorID: [55375902600](#)

Research ID: [K-5276-2017](#)

ORCID: [0000-0002-7337-8077](#)

Source | Filiación:

Universidad de Granada

BIO:

Doctora Europea, con Perfeccionamiento de estudios musicales, Máster of Music, Profesor superior, Grado Superior de Música.

City | Ciudad:

Melilla [es]

e-mail:

aepelde@ugr.es

Abstract

Bullying has become a common practice in the adolescent population, and especially through cyberbullying. These practices generate serious problems in this collective, especially in cognitive, social and emotional dimensions, being essential to act preventively. A descriptive and cross-sectional study was conducted in a sample of 227 adolescents from the city of Melilla (Spain), which sought to analyze the existing relationships between bullying, cyberbullying and cooperative work practices. The cyberbullying test (Garaigordobil, 2013) and a teamwork questionnaire using validation of experts are used as main instruments. The results reveal that cooperative work is higher in girls, decreasing it as age increases. Likewise, group work was inversely related to situations of harassment. It was also observed that the older age suffered more victimization linked to cyberbullying and increased the situations in which one is an aggressor. It concludes how cooperative work in the classroom can act preventively in situations of bullying by helping to build better relationships between peers and group identity

Dr José Antonio **Oñederra Ramírez**, Edu

ORCID: [0000-0001-9798-2546](#)

Source | Filiación:

Instituto Bideberri

BIO:

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Psicología, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. Realiza su doctorado dentro del programa doctoral "Teoría y Práctica de la Investigación en Psicología Clínica"

City | Ciudad:

San Sebastián [es]

e-mail:

joinederra@bideberri.eus

Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying: Estudio con Adolescentes

Team work in the classroom, bullying and cyberbullying: : Study with Adolescents

Ramón **Chacón Cuberos**
Amaya **Epelde Larrañaga**
José Antonio **Oñederra Ramírez**

Introducción

El acoso escolar constituye un fenómeno muy extendido en multitud de centros educativos y que queda vinculado a graves consecuencias para el bienestar de los jóvenes que lo sufren, tales como baja autoestima, estrés, depresión, aislamiento social o consumo de sustancias entre otras (Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areense, 2015; Moore, y otros, 2017). Según (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions (2014) entre las acciones de bullying en las aulas se relacionan aquellas actuaciones transgresoras e intencionadas que generan daño a otra persona dentro del contexto educativo, y que pueden ocurrir de forma multifacética aglutinando maltrato físico, verbal, psicológico o social. Estas acciones suelen ocurrir durante periodos prolongados de tiempo creando una situación de indefensión en la víctima de la cual no puede salir sin ayuda (Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, González-Campos, & Zurita-Ortega, 2018). Asimismo, destacar que este fenómeno se vuelve prevalente en la etapa adolescente, periodo de desarrollo físico en el que además los jóvenes construyen su dimensión social y emocional (Ang, 2015; Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areense, 2015; Garaigordóbil, 2019), motivo por el que resulta esencial su prevención e intervención.

En las últimas décadas ha tomado fuerza una nueva forma de acoso, la cual ha sido definida como cyberbullying. Esta se basa en la utilización de medios tecnológicos, cuyo uso resulta muy común entre jóvenes de edad adolescente -internet, móvil, redes sociales-, con el fin de perpetrar la agresión (Elçi, 2016; Garaigordobil, 2015). Las consecuencias de este tipo de agresiones son similares a las del bullying tradicional, con especial énfasis de sus dimensiones verbal y psicológica. De hecho, este tipo de actuaciones suelen tener una mayor prolongación en el tiempo al pasar inadvertidas a los familiares, responsables educativos, etc., ocasionando graves consecuencias (Moore, y otros, 2017; Navarro & Serna, 2016). Dado el incremento exponencial que se ha producido en el uso de nuevas tecnologías en los jóvenes adolescentes, ligado al escaso control parental y la inestabilidad propia de la etapa adolescente, el cyberbullying se constituye como un fenómeno de igual o mayor relevancia que el anteriormente mencionado bullying (Elçi, 2016; Garaigordobil, 2013).

Ante esta problemática diversos estudios han trabajado diferentes componentes que puedan actuar de forma preventiva, como es el desarrollo de la inteligencia emocional, la capacidad empática o el trabajo cooperativo (Baroncelli & Ciucci, 2014; Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015). Concretamente, (Gillies, 2014) define el trabajo cooperativo como un enfoque metodológico que se basa en la organización de actividades y tareas que generan experiencias sociales y académicas de aprendizaje, cuya resolución requiere de una implicación colectiva y que permiten crear una identidad como grupo. Dado que las situaciones de acoso se basan en una relación de abuso de poder por diversos motivos -respeto, relación con pares, baja autoestima, satisfacción, etc.-, y estas quedan ligadas a una pobre capacidad empática con la víctima (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Aliri, 2015) puede establecerse que una mejora de las relaciones sociales en los colectivos de mayor vulnerabilidad podría actuar de forma preventiva ante esta situación (Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, González-Campos, & Zurita-Ortega, 2018)

Estudios recientes muestran en su estudio cómo el trabajo cooperativo puede ayudar a desarrollar comportamientos prosociales con el fin de disminuir las situaciones de bullying y victimización. (Choi, Johnson, & Johnson, 2011) Revelan en su trabajo que la intención de agredir y la victimización estuvieron relacionadas de forma negativa con la predisposición a cooperar y las experiencias de cooperación, a la vez que estas se relacionaban de forma inversa con la predisposición a la individualización. En una línea similar, Van Ryzin y Roseth (2018) demostraron que un programa basado en trabajo cooperativo redujo significativamente las situaciones de victimización y el estrés ligado al acoso en adolescentes de entorno rural, disminuyendo además los problemas emocionales y sus efectos. Finalmente, merece especial mención el trabajo realizado por León, Polo, Gozalo y Mendo (2016) quienes abordan las asociaciones dadas entre el aprendizaje cooperativo y los perfiles de las dinámicas de bullying, concluyendo como los perfiles de observador y agresor quedan vinculados con la exclusión social, motivo por el cual podría ser eficaz trabajar colaborativamente desde edades tempranas.

Por todo lo dicho anteriormente, este trabajo persigue como principales objetivos: Por un lado, analizar los niveles de bullying, cyberbullying y trabajo colaborativo según el sexo y la tipología del centro educativo de los adolescentes. Por otra parte, conocer las relaciones existentes entre bullying, cyberbullying y trabajo colaborativo.

Material y método

Diseño y participantes

Se llevó a cabo un estudio no experimental, ex post-facto, de carácter descriptivo y medición única en un único grupo. La muestra estuvo compuesta por **227** adolescentes de la ciudad autónoma de Melilla (España), con una representación por sexo del **45.4%** (n=103) de varones y del **54.6%** (n=124) de mujeres y una edad comprendida entre los 11 y 15 años (**12.06 ± .77**). Para el curso 2017/2018 se encontraban 2536 alumnos matriculados en sexto curso de Educación Primaria (n=1165) y primer curso de ESO (n=1371). Se estableció una muestra representativa de 227 escolares (error muestral de -.05; IC = **90%**). En este estudio participaron los centros educativos IES Enrique Nieto y La Salle, con una distribución de **46.3%** (n=105) y el **53.7%** (n=122)

respectivamente. Para la selección de los participantes, los cuales tomaron parte de forma voluntaria, se consideró una aleatorización por grupos naturales siguiendo los criterios de Merino-Marban, Mayorga-Vega, Fernández-Rodríguez, Estrada y Viciano (2015).

Instrumentos

Test Cyberbullying. Este instrumento fue validado por Garaigordobil (2013) ofreciendo unos buenos índices de ajuste y fiabilidad. El instrumento se compone de 45 ítems que se aglutinan a partir del rol vinculado a la situación de acoso (observador, víctima o agresor). Estos ítems permiten conocer la frecuencia con la que se han producido situaciones de acoso en el último año (p.e. “¿Has visto enviar mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o Internet?”), puntuándose mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta donde 0 = Nunca y 3 = Siempre. Asimismo, este mismo instrumento permite conocer el nivel de bullying a través de 12 ítems que valoran las agresiones físicas, verbales, sociales y psicológicas en los tres roles mencionados, siendo puntuados igualmente mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones donde 0 = Nunca y 3 = Siempre. Posteriormente, se realiza un sumatorio que permite obtener una puntuación total para cada rol tanto para el bullying como cyberbullying. Para este instrumento se obtiene una consistencia interna aceptable de $\alpha = -.802$ para el bullying, mientras que para el cyberbullying el valor fue de $\alpha = -.925$, la cual es excelente.

Test de Trabajo en Equipo. Se utiliza un cuestionario de elaboración propia, el cual fue validado mediante panel de expertos. Este cuestionario se compone de 14 ítems que puntúan diferentes aspectos de la capacidad de los encuestados para trabajar en grupo (p.e. “Contribuyes a que la comunicación entre los miembros del grupo sea clara y fluida”). Estos son puntuados mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones donde 1 = Nunca y 4 = Siempre. Para este instrumento se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = -.806$, la cual es aceptable.

Hoja de auto-registro. Se emplea un cuestionario tipo *Ad Hoc* para el registro de variables de tipo sociodemográfico, tales como el sexo, la edad, el centro educativo o el curso.

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a solicitar la colaboración de los centros educativos a través de una reunión mantenida con el equipo directivo de cada uno de los que tomaron parte en la investigación. En esta reunión se trataron todos los temas relativos a la naturaleza y objetivos del estudio a realizar. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado de los responsables legales de los adolescentes a través de un modelo de autorización elaborado por los autores de este artículo.

La aplicación de los instrumentos se realizó en horario lectivo en los centros detallados sin que ocurriese ningún tipo de incidencia. Asimismo, los investigadores estuvieron presentes durante el proceso de aplicación con el fin de asegurar una correcta aplicación de los instrumentos. Destacar que se aseguró el anonimato a todos los estudiantes, los cuales participaron de manera voluntaria y respetando el acuerdo sobre ética de investigación de Helsinki en 1975.

Análisis de los datos

El análisis estadístico se realizó mediante el software IBM SPSS® 22.0. Los descriptivos básicos fueron analizados mediante frecuencias y medias, mientras que para las relaciones entre variables se empleó T de Student y correlaciones bivariadas de Pearson, dependiendo de la naturaleza de las mismas. La normalidad de los datos se realizó mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, utilizando la corrección de Lilliefors y la homocedasticidad a través del test de Levene. La fiabilidad interna de los instrumentos empleados fue valorada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fijando el Índice de Confiabilidad en el **95.5%**. La fiabilidad fue establecida en $p < .05$.

Resultados

La Tabla 1 muestra las puntuaciones medias para trabajo colaborativo, bullying y cyberbullying. Se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) para el trabajo cooperativo ($p = .008$), siendo este más elevado para el sexo femenino que en el masculino ($3,21 \pm .56$ vs. $2,99 \pm .64$). No se observan diferencias estadísticamente significativas para el resto de variables según el sexo de los participantes.

Tabla 1. Trabajo colaborativo, bullying y cyberbullying según sexo

	Sexo	Media	DT	Prueba de Levene	Prueba T
Trabajo colaborativo	Hombre	2.99	0.64	1.459	0.228
	Mujer	3.21	0.56		
Victimización Global (Bullying)	Hombre	1.05	1.77	0.002	0.969
	Mujer	1.11	1.75		
Agresividad Global (Bullying)	Hombre	0.39	0.95	0.153	0.696
	Mujer	0.37	0.92		
Testigo Global (Bullying)	Hombre	2.48	2.71	2.919	0.089
	Mujer	2.23	2.32		
Victimización Global (Cyberbullying)	Hombre	1.33	2.60	2.106	0.148
	Mujer	1.95	2.73		
Agresividad Global (Cyberbullying)	Hombre	0.35	1.31	0.820	0.366
	Mujer	0.54	3.02		
Testigo Global (Cyberbullying)	Hombre	3.23	5.19	0.351	0.554
	Mujer	3.70	5.87		

El análisis del trabajo colaborativo, bullying y cyberbullying según la tipología del centro educativo (Tabla 2) no reveló diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables estudiadas.

Tabla 2. Trabajo colaborativo, bullying y cyberbullying según centro

	Instituto	Media	DT	Prueba de Levene	Prueba T
Trabajo colaborativo	Público	3.13	0.65	0.624	0.430
	Privado	3.10	0.57		
Victimización Global (Bullying)	Público	1.14	1.77	0.157	0.692
	Privado	1.04	1.75		
Agresividad Global (Bullying)	Público	0.41	0.95	0.432	0.512
	Privado	0.36	0.91		
Testigo Global (Bullying)	Público	2.35	2.70	1.874	0.172
	Privado	2.34	2.33		
Victimización Global (Cyberbullying)	Público	1.51	2.30	4.343	0.038
	Privado	1.81	2.99		
Agresividad Global (Cyberbullying)	Público	0.27	1.00	3.789	0.053
	Privado	0.62	3.14		
Testigo Global (Cyberbullying)	Público	3.22	4.54	3.027	0.083
	Privado	3.72	6.32		

La Tabla 3 muestra las relaciones dadas entre las variables objeto de estudio y la edad de los participantes. Concretamente, se observa una relación negativa e indirecta entre la edad y el trabajo en grupo ($r = -.201$; $p < .01$), así como una relación positiva y directa con las situaciones de victimización ligadas al cyberbullying ($r = -.158$; $p < .05$) y las situaciones de agresión para el cyberbullying ($r = -.141$; $p < .05$). Por otro lado, y en relación al trabajo grupal, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las situaciones de bullying en las que se había sido testigo, estando ambas

variables negativamente relacionadas ($r = -.206$; $p < .01$). También se observan asociaciones estadísticas a nivel $p < .01$ entre haber sido víctima de cyberbullying y haber sido agresor mediante cyberbullying ($r = -.228$), ser testigo en cyberbullying ($r = -.521$), ser víctima de bullying ($r = -.297$), agresión de bullying ($r = -.217$) y testigo de bullying ($r = -.360$). Finalmente, se observó una relación positiva y directa entre haber sido testigo en situaciones de bullying y ser víctima ($r = -.403$; $p < .01$) o agresor ($r = -.385$; $p < .01$).

Tabla 3. Correlaciones bivariadas ente trabajo colaborativo, bullying, cyberbullying y edad

	Trabajo Grupal	Vic. CyberB	Agr. CyberB.	Test. CyberB.	Vic. Bullying	Agr. Bullying	Test. Bullying
Edad	-0.201**	0.158*	0.141*	0.018	0.039	0.098	0.063
Trabajo grupal		-0.110	-0.024	-0.079	-0.061	-0.027	-0.206**
Vic. CyberB			0.228**	0.521**	0.297**	0.217**	0.360**
Agr. CyberB.				0.561**	0.031	0.451**	0.289**
Test. CyberB					0.141*	0.384**	0.395**
Vic. Bullying						0.302**	0.403**
Agr. Bullying							0.385**

* Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .05$.
 ** Diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < .01$.

Discusión

El presente estudio persiguió como objetivo analizar en una muestra de adolescentes las relaciones existentes entre situaciones de bullying y cyberbullying en sus diferentes manifestaciones –victimización, agresión y testigo–, así como las asociaciones dadas con otras variables de interés como es el sexo, la edad, la tipología del centro educativo en el que se encuentran escolarizados o el trabajo colaborativo desempeñado en el mismo. En este sentido, este estudio presenta una línea similar a la de otros trabajos realizados en el contexto nacional e internacional en la última década (Ang, 2015; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Aliri, 2015; Kim, Georgiades, Comeau, Vitoroulis, & Boyle, 2016; Martínez-Martínez, y otros, 2017; Van Ryzin & Roseth, 2018).

Abordando el análisis de la implicación en el trabajo colaborativo en el aula, puede observarse que este era más elevado en las chicas y que disminuía a medida que incrementaba la edad de los adolescentes. Estudios como los de Froiland y Oros (2014) o Polo, Mendo, Fajardo y León (2017) demuestran como el género femenino presenta mayores niveles de motivaciones autodeterminadas e intrínsecas en comparación con el género masculino. Esto hace que las chicas se adhieran a climas motivacionales orientados a la tarea donde el aprendizaje cooperativo es un indicador fundamental y en donde prima el esfuerzo para el aprendizaje (Kibirige & Lehong, 2016). En cambio, los chicos suelen estar extrínsecamente motivados de tal forma que otorgan un mayor valor a la competencia, por lo que se adhieren en menor medida al trabajo cooperativo (Froiland & Oros, 2014). Asimismo, se reveló que una menor edad estaba vinculada a un mayor nivel de trabajo colaborativo, lo cual puede venir justificado por el interés de esta estrategia metodológica en niveles educativos inferiores (Kyndt, Raes, Timmers, Cascallar, & Dochy, 2013).

Aunque no se dan diferencias estadísticamente significativas, pudo observarse que las chicas mostraban un mayor valor medio para las situaciones en las que son víctimas o testigo de situaciones de cyberbullying. En cambio, los chicos solían experimentar más

situaciones de bullying en las que eran testigo. En un análisis realizado en adolescentes suecos, Beckman, Hagquist y Hellström (2013) observaron una mayor prevalencia de situaciones de cyberbullying en chicas, dándose el patrón inverso para ellos. Esto puede ser debido a diferencias dadas según género en el acceso a dispositivos digitales –teléfonos móviles, internet o redes sociales–, ya que el género femenino es más activo en los medios digitales con fines sociales, mientras que los chicos utilizan dispositivos electrónicos con otros fines como jugar (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013; Dadvar, De Jong, Ordelman, & Trieschnigg, 2012).

En una línea similar, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la relación entre la tipología del centro educativo y las variables analizadas, aunque los participantes del centro público reflejaron valores más elevados en trabajo grupal y situaciones de bullying. En cambio, los adolescentes del centro privado obtenían una media más elevada en situaciones de cyberbullying. Carreres y Sánchez (2016) destaca cómo los docentes de centros educativos de tipología pública suelen optar en mayor medida por actividades de formación continua. Esto, junto con su situación laboral y las necesidades de una población estudiantil más diversificada, hace que dominen un mayor espectro de estrategias metodológicas ante las necesidades discentes, lo cual podría explicar los mayores niveles de trabajo colaborativo en centros públicos (Alfonso-Benlliure & Valadez, 2013). Por otro lado, parece lógico que exista más cyberbullying en el centro de tipología privada, ya que se presupone que el alumnado de dichos centros posee un mayor acceso a dispositivos digitales, ya que se ubica en familias con un mayor nivel socio-económico (Arufe-Giráldez, Chacón-Cuberos, Zurita-Ortega, Lara-Sánchez, & Castro-García, 2017).

Abordando las situaciones de bullying y cyberbullying, pudo observarse que una mayor edad se vinculaba a mayores niveles de victimización y agresión ligados al cyberbullying, lo cual parece evidente dado que el uso de dispositivos electrónicos muestra un incremento durante la adolescencia media debido a un menor control parental y mayores niveles de consumo digital que incluso se vinculan a comportamientos adictivo-patológicos (Hasan, Bègue, Scharkow,

Referencias

- Alfonso-Benlliure, V., & Valadez, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 41-52.
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and violent behavior*, 25, 35-42.
- Arufe-Giráldez, V., Chacón-Cuberos, R., Zurita-Ortega, F., Lara-Sánchez, A., & Castro-García, D. (2017). Influence of Type of School on Sport Practice and Leisure Activities of School children. *Educare Electronic Journal*, 21(1), 1-19.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying—An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896-1903.
- Carreres, A., & Sánchez, P. (2016). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 97-109.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arenal, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., González-Campos, G., & Zurita-Ortega, F. (2018). Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales. *RELIEVE*, 24(1), 1-12.
- Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviours. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003.
- Dadvar, M., De Jong, F., Ordeman, R., & Trieschnigg, D. (2012). Improved cyberbullying detection using gender information. *En Proceedings of the Twelfth Dutch-Belgian Information Retrieval Workshop (DIR 2012)*, 4(4), 23-25.
- Del Barco, B. L., Del Río, M. I., Delgado, M., & Lázaro, S. (2016). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. An analysis by testing the effect size. *Annals of Psychology*, 32(1), 80-88.
- Elçi, A. & (2016). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-15.
- Froiland, J. M., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34(2), 119-132.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M. M.-T. (2019). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. (C. U. Iberoamericana, Ed.) *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 11(3), 1-18.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 31(1), 29-40.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801.

& Bushman, 2013). Asimismo, se ha demostrado que ser víctima de situaciones de bullying o cyberbullying se vincula a más situaciones de agresión en ambas, lo cual es justificado por Klein, Cornell y Konold (2012) por el doble rol de víctima-agresor. En este caso, se habla de adolescentes que sufren situaciones de acoso -manifiesto o relacional- y que con el fin de lograr la aceptación del grupo, liberar el estrés ocasionado o incrementar su autoestima entre otros motivos, agrede a otros pares (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013; Klein, Cornell, & Konold, 2012).

En la línea de lo expuesto, puede observarse que experimentar alguna situación de cyberbullying estuvo relacionado también con situaciones de bullying, derivándose una relación positiva y directa entre ambas situaciones de acoso tal y como demuestran Schneider, O'donnell, Stueve y Coulter (2012) por las características intrínsecas del agresor y el uso de diferentes medios para el acoso. Otro hallazgo significativo fue la relación inversa entre trabajo colaborativo y las situaciones de bullying que se presentaban, demostrando como este tipo de trabajo en las aulas puede actuar como factor preventivo ante esta problemática, ya que puede mejorar las relaciones sociales entre pares, la capacidad empática de los mismos y su inteligencia emocional entre otros factores psicosociales (Van Ryzin & Roseth, 2018; Del Barco, Del Río, Delgado, & Lázaro, 2016).

Llegados a este punto, es de interés destacar las principales limitaciones que presenta este trabajo de investigación. En primer lugar, cabría destacar el diseño del estudio, el cual es de tipo descriptivo y corte transversal, lo cual no permite establecer relaciones de causa-efecto, aunque resulta eficaz para conocer el estado de una problemática. Igualmente, destacar el tamaño de la muestra del estudio, el cual, aunque es representativo para los adolescentes de sexto y primero de ESO de Melilla, no aglutina otros cursos, lo cual otorgaría más riqueza a los hallazgos. Asimismo, hubiese sido de interés aplicar otros instrumentos que permitiesen conocer la naturaleza de las agresiones -manifiesta o relacional-, así como los fines vinculadas a las mismas -puro, instrumental, etc.-, lo cual será considerado como perspectivas futuras de investigación.

Conclusiones

El trabajo grupal es más elevado en las chicas de ambos centros educativos, disminuyendo el mismo a medida que incrementa la edad. Asimismo, el trabajo grupal se relaciona inversamente con las situaciones de acoso.

Aunque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, las chicas suelen experimentar más situaciones en las que son víctimas o testigo de cyberbullying. En cambio, los chicos suelen experimentar más situaciones de bullying en las que son testigos. Asimismo, el cyberbullying fue más elevado en el centro privado.

Hemos sabido también, que a mayor edad se sufre más victimización ligada a cyberbullying e incrementan las situaciones en las que se es agresor. Además, ser víctima de situaciones de bullying o cyberbullying se vincula a más situaciones de agresión en ambas.

Consideramos que es necesario incrementar el Trabajo Colaborativo en los centros educativos, ya que su práctica disminuye los casos de agresión. El interés de los alumnos por el trabajo grupal disminuye al aumentar la edad, sin embargo, su práctica debe ser potenciada sobre todo en estos niveles más altos donde se producen más agresiones, para así reducir el acoso escolar.

Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying

Estudio con adolescentes

- Hasan, Y., Bègue, L., Scharrow, M., & Bushman, B. J. (2013). The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behaviour. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(2), 224 - 227.
- Kibirige, I., & Lehong, M. J. (2016). The Effect of Cooperative Learning on Grade 12 Learners' Performance in Projectile Motions, South Africa. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(9), 2543-2556.
- Kim, S., Georgiades, K., Comeau, J., Vitoroulis, I., & Boyle, M. H. (2016). The association between cyberbullying victimization and adolescent mental health: A comparative study between traditional types of bullying versus cyberbullying. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(10), 51-60.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviours. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154-169.
- Kyndt, E., Raes, E. L., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133-149.
- León, B., Polo, M. I., Gozalo, M., & Mendo, S. (2016). Anales de Psicología. *Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto.*, 32(1), 80-88.
- Martínez-Martínez, A., Ruiz-Rico, G., Zurita-Ortega, F., Chacón, R., Castro, M., & Cachón, J. (2017). Actividad física y conductas agresivas en adolescentes en régimen de acogimiento residencial. *Suma Psicológica, 21*(2), 135-141.
- Merino-Marban, R., Mayorga-Vega, D., Fernandez-Rodríguez, E., Estrada, F., & Viciano, J. (2015). Effect of a physical education-based stretching programme on sit-and-reach score and its posterior reduction in elementary school children. *European Physical Education Review, 21*, 83-92.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Journal of Adolescent Health. *Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying, 55*(5), 602-611.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. (R. R. Tampi, Ed.) *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60-76.
- Navarro, R., & Serna, C. (2016). Spanish youth perceptions about cyberbullying: Qualitative research into understanding cyberbullying and the role that parents play in its solution. *Cyberbullying Across the Globe. Gender, family and mental health.*, 193-218.
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 52-60.
- Polo, M., Mendo, S., Fajardo, F., & León, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica, 16*(1), 221-233.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 171*-177.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1192-1201.