






## Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente

Cristina Gabarda Méndez - Universidad Internacional de Valencia  
 Nuria Cuevas Monzonís - Universidad Internacional de Valencia  
 Antonia Martí Aras - Universidad Internacional de Valencia  
 Ana Isabel López Agustí - Universidad Internacional de Valencia  
 Ana Rodríguez Martín - Universidad Internacional de Valencia

 0000-0002-3699-6693  
 0000-0001-9366-3038  
 0000-0002-7231-5760  
 0000-0001-9705-1733  
 0000-0002-9326-7307

Recepción: 13.07.2022 | Aceptado: 28.07.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Cristina Gabarda Méndez



**0000-0002-3699-6693**

Citar: Gabarda Méndez, C, Cuevas Monzonís, N, Martí Aras, A, López Agustí, AI y Rodríguez Martí, A (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466.

Estudio de investigación de GRIAVE (Grupo de Investigación Adolescencia, Violencia y Educación)

Área o categoría del conocimiento: Educación y Psicología

**Resumen:** En el estudio llevado a cabo por este grupo de investigación se analizan, a través de un cuestionario validado, las distintas atribuciones causales del fenómeno del Cyberbullying que realiza una muestra de 653 futuros docentes en Formación del Máster de Profesorado en Educación Secundaria y las posibles diferencias en las atribuciones causales que se derivan entre ellos. El trabajo que aquí presentamos pretende analizar el fenómeno del acoso a través de las nuevas tecnologías, prestando especial interés a la atribución causal de los docentes sobre el fenómeno del Cyberbullying y, por consiguiente, la posible detección de necesidades formativas de los docentes en formación del Máster de Formación de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza en Idiomas. Se concluye con la necesidad de realizar un ajuste competencial en los futuros docentes como consecuencia de la detección de necesidad de formación en el fenómeno estudiado.

**Palabra clave:** Cyberbullying

***Perception of teachers regarding Cyberbullying and detection of training needs of the teaching competence profile***

**Abstract:** The study analyzed the different causal attributions of the Cyberbullying phenomenon were carried out by a sample of 653 future teachers in Teacher Training for the master's degree in Secondary Education and the possible differences are analyzed too, through a validated questionnaire. in the causal attributions that derive between them. The aim of the work that we present here, is to analyze the phenomenon of bullying through new technologies, paying special attention to the causal attribution of teachers about the phenomenon of Cyberbullying and, therefore, the possible detection of training needs of teachers in training of the Master Teacher Training in Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching. It concludes with the need to perform a competence adjustment in future teachers because of the detection of the need for training in the phenomenon studied.

**Keyword:** Cyberbullying

### Introducción

Vivimos, tras la situación pandémica sufrida a nivel mundial, una etapa de plena necesidad de comunicación tecnológica, de hecho, desde diciembre de 2019 hemos visto como, en la mayoría de los hogares del mundo se ha instaurado internet como herramienta de trabajo, ocio y comunicación familiar en las etapas de confinamiento domiciliario. Y es que, si previamente a la pandemia, el uso entre los adolescentes de internet en su formato de redes sociales y de comunicación era elevado, éste se ha visto incrementado durante los últimos meses debido a su restricción como único medio de comunicación y socialización mientras se encontraban en sus hogares sin poder tener relaciones de convivencia escolar y de ocio con su grupo de. Durante este periodo de confinamiento hubo un incremento del uso de las TIC en los hogares, así lo demuestran

estudios como los de Duan et al. (2020), Gomez-León (2021, Imran et al., (2020); McDool et al. (2020), Orben et al., (2020) y Zhang et al., (2020). En este periodo se registró un incremento en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información con el fin de satisfacer las necesidades de los usuarios que van desde la necesidad comunicativa al cumplimiento de las obligaciones laborales y escolares a través de teletrabajo o acceder a toda la información que se va generando en el exterior (Arufe et al, 2020). Desde entonces, podríamos afirmar que, el uso de la tecnología e internet se presenta ya como algo cotidiano en nuestras vidas, estando smartphones, ordenadores, dispositivos inteligentes, y redes sociales disponibles en nuestro día a día, así pues, las redes sociales han revolucionado la forma en la que los menores se comunican y establecen relaciones entre sí, brindándoles oportunidades sin precedentes para satisfacer sus necesidades sociales (McDool et al., 2020; Wang et al., 2019).

Durante este período de restricción de movilidad impuesta hemos constatado que, aunque fenómenos violentos vinculados al contexto escolar como el Bullying ha visto mermada su prevalencia debido a la ausencia de estancia en centros escolares y, de este modo se han visto disminuidas consecuencias como la ansiedad y depresión en las víctimas (Gómez-León, 2021), el fenómeno de estudio de nuestro trabajo, el Cyberbullying, no ha disminuido en el último año, tal vez, como hemos comentado anteriormente, porque en los hogares del mundo se ha incrementado el uso de internet y porque ha servido esta herramienta como medio de comunicación y socialización de la población más joven. De este modo, esta restricción de acceso al contacto social redujo las opciones de ocio y aprendizaje al contexto tecnológico y digital donde un mal uso de las nuevas tecnologías puede considerarse un factor de riesgo asociado a las conductas violentas. Ahora, tras el regreso a la “nueva normalidad”, incluso con ya la liberalización del uso de las mascarillas y, la asistencia normalizada a los centros escolares y, debido al incremento del fenómeno de agresión entre iguales a través de las nuevas tecnologías, el objetivo de este trabajo es evaluar la percepción del futuro profesorado ante el Cyberbullying, fenómeno de alta prevalencia en nuestras aulas y sus herramientas para hacerle frente en los entornos escolares.

Es preciso subrayar que en el contexto escolar el alumnado no solo adquiere contenidos teóricos, sino que también desarrolla destrezas, habilidades y competencias impregnadas de valores y actitudes que se consideran esenciales para su desarrollo individual (personal y profesional) y es, en este ámbito, donde el docente cobra un rol fundamental (Colomo y Gabarda, 2021) y, consideramos, debe estar preparado para afrontar retos y dificultades como las que suponen las conductas agresivas adolescentes realizadas a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's). Siguiendo a Gimenez-Gualdo et al., (2018), el reto de los centros educativos al enfrentarse al fenómeno del ciberacoso cada vez es mayor, puesto que el fenómeno se presenta con mayor frecuencia entre los adolescentes.

La literatura científica suele conceptualizar el Cyberbullying como una agresión intencional (ya sea verbal, emocional o social), por parte de una persona o grupo, a través de dispositivos electrónicos y de forma repetitiva a lo largo del tiempo, a otra persona que no puede defenderse fácilmente (Hutson, 2016; Menesini et al., 2012; Peter y Petermann, 2018). Esta definición es una adaptación a espacios virtuales del concepto de bullying escolar, tomada a principios del siglo XXI cuando comienza a investigarse el Cyberbullying en Estados Unidos y Europa. Sin embargo, diferentes investigadores consideran que esta definición es inacabada o inconsistente con las características del espacio virtual, y que es necesario centrarse en cómo las TIC's modifican los modos de conceptualizar las agresiones entre adolescentes. Por ejemplo, se considera que la virtualidad construye nuevas formas de desigualdad de poder, sobre todo, por la trascendencia del tiempo y espacio que permite un acceso irrestricto a la víctima, y por la posibilidad de actuar desde el anonimato que habilita agredir sin comprometer la

identidad. Otra discusión se dirige a cómo precisar el criterio de repetición, porque no debe pensarse solo como la cantidad de agresiones hacia una misma persona, ya que la reproducción ilimitada de un acto único, amplifica el daño cualitativamente (Bauman et al., 2013; Bottino et al., 2015; Casas et al., 2020; Hutson, 2016; Kowalski et al., 2014; Menesini et al., 2012; Peter y Petermann, 2018), Estas características, junto a la inscripción de la agresión en el espacio de forma permanente y la participación de una audiencia amplia, forjan nuevas dinámicas en el Cyberbullying que requieren un análisis y teorización particular. Estudios realizados en diferentes países informan que la prevalencia en adolescentes varía entre el 10% y el 40%, y quienes lo sufren pueden padecer problemas psicosomáticos, depresión, estrés, bajo rendimiento escolar, dificultades para relacionarse con sus pares, e incluso autolesiones e ideación suicida (Kowalski et al., 2014; Bottino et al., 2015; John et al., 2018).

Durante los últimos años, hemos podido comprobar que se trata de un fenómeno muy presente en la población escolarizada adolescente con prevalencias superiores al 50% (Buelga et al., 2015, Iranzo et al., 2019; Ortega-Barón, 2018; Ortega Barón et al., 2019). Este fenómeno trasciende los muros escolares desde su posición en el ciberespacio trasladándose a los hogares de los adolescentes involucrados a través de internet. De ahí, que sea necesario trabajar, no solo desde el estudio de los roles asociados al fenómeno del Cyberbullying (víctima, agresor, espectador o doble rol), sino de agentes tan importantes como lo son la familia y la escuela y, dentro de este último contexto, desde la percepción del fenómeno por parte de los docentes. Pues, las consecuencias de este fenómeno violento realizado a través de las TIC pueden derivar según autores como Rivadulla y Rodríguez (2019), Rodríguez (2018) y Tajahuerce y Juárez (2018), en afectación autoconcepto, autoestima, aislamiento social, ansiedad, conducta antisocial y depresión, llegando en algunos casos a quitarse la vida, por no soportar tanto acoso y hostigamiento en la red.

Y es que, dada la complejidad del fenómeno estudiado (Cyberbullying), resulta muy difícil atribuir sus causas a un único factor. Partiendo desde este enfoque debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Buelga et al., 2016; Díaz-Aguado, 2002). El modelo ecológico del acoso a través de las TIC's, adaptado del Modelo de Bronfenbrenner (1979), indica que tanto los factores individuales como los sociales actúan como variables de riesgo y protección. De este modo, consideramos que el modelo explicativo ecológico puede ayudarnos en la definición causal dado que se propone la contemplación del sujeto individual inmerso en una comunidad con interconexiones y organizaciones en cuatro niveles relacionales, de manera que se aborda, no solo el estudio del individuo y su relación con el contexto (microsistema) sino que va ampliando el estudio hasta la relación del individuo con el contexto social y el momento cultural y social en el que vive (macrosistema). Se propone desde este modelo ecológico, explorar la búsqueda de soluciones a través de la promoción de cambios realmente efectivos en el contexto más amplio (el contexto social), no centrándose únicamente en la intervención directa sobre el comportamiento del individuo. Por lo tanto, desde este enfoque se defiende que, la emisión de conductas desadaptadas o el patrón conductual problemático, no puede atribuirse únicamente a las características personales individuales personales, sino que, debe tenerse en cuenta que es el producto de una interacción entre éstas y el entorno (escolar y social en nuestro estudio). El modelo ecológico nos permite examinar la conducta problemática en el contexto en el que ocurre promoviendo cambios efectivos en el contexto social que modifiquen el comportamiento del sujeto. Por tanto, las características personales, los factores familiares, el grupo de iguales y los factores sociales ejercerán como mediadores en este complejo fenómeno como es la violencia a través de las nuevas tecnologías (Cross et al., 2015). Desde esta perspectiva se han estudiado los factores de protección y riesgo que contribuyen a prevenir y explicar este tipo de violencia (Farrington, 2020;

Zych et al., 2019), concretamente dentro del grupo de factores sociales. Nuestro estudio se centra en la percepción del docente acerca del fenómeno del Cyberbullying puesto que, considerando la alta prevalencia y la necesidad de la prevención de riesgos en la población adolescente, observamos que es necesario el estudio de los factores de protección relacionados con el fenómeno y vinculados al ámbito académico incidiendo en la necesidad de la mejora formativa de los docentes sobre este fenómeno violento.

El Cyberbullying genera en víctimas y agresores un peor ajuste social y, éste afecta al clima emocional del aula y a la emisión de conductas disruptivas dentro de la misma (Estévez et al., 2018), así pues, se considera la intervención del docente y su habilitación en el conocimiento de herramientas de prevención e intervención en este problema como factor de protección para la contención del fenómeno en las aulas de docentes de ESO. A esta necesidad por la constatación de la alta prevalencia del fenómeno en el ámbito escolar se suma, la ya estudiada percepción del alumnado de que los docentes manifiestan tendencia a no ser conscientes del maltrato entre pares y que su intervención resulta poco efectiva (Bauman y Del Rio, 2005; Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008; Lanzillotti y Korman, 2018). Y es que, en muchas ocasiones, la dificultad radica en la detección precoz de estos hechos, siendo precisa una formación ad hoc sobre Cyberbullying para el profesorado, tanto en formación como en ejercicio (Martínez-Otero, 2017). Sabemos que las intervenciones relacionadas a mejorar las relaciones entre alumnos y profesores impactan en la reducción de incidencia de ciberacoso demostrando que esta acción protectora de apoyo social reduce el miedo a ser ridiculizado o victimizado (Larrañaga et al., 2018). Siendo esta acción efectiva, la realidad formativa docente con la que nos encontramos en la actualidad denota la carencia formativa al respecto del fenómeno y es que, las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema arrojan datos preocupantes sobre los conocimientos de los docentes acerca del Cyberbullying, indicando que cerca de 60% de los docentes carecía de conocimiento sobre la identificación del fenómeno de estudio y, más del 80% consideró que no había recibido formación suficiente para hacer frente al fenómeno en las aulas (Li, 2009; Ryan et al., 2011 y Styron et al., 2016). Además, la mayor parte del profesorado señala la falta de formación específica para intervenir (Cerezo y Rubio, 2017), e incluso para detectar el ciberacoso aun cuando afecta a alumnos de sus propias aulas (Montoro y Ballesteros, 2016).

### **Objetivos**

Este trabajo de investigación analiza la percepción de futuros docentes en formación sobre las causas que atribuyen al ciberacoso con la intención de realizar una posible detección de necesidades formativas específicas a los futuros docentes.

Para alcanzar este propósito general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los docentes sobre las atribuciones causales del ciberacoso de forma global.
- Conocer si existen posibles diferencias por sexo y experiencia previa docente.
- Justificar, si es necesario, la inclusión de iniciativas formativas y, plantear posibles estrategias formativas para la prevención del ciberacoso en las aulas a través de la formación docente con la finalidad de dotar de estrategias de intervención y afrontamiento que se precisan en los centros educativos en la lucha contra el ciberacoso.

## **Método**

### ***Participantes***

Se tomó una muestra no probabilística por accesibilidad conformada por 653 futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 61,5% mujeres y, el 36,6% de hombres con edades comprendidas entre 22 y 55 años ( $m = 32,5$ ;  $sd = 7,4$ ); el 36,9% de la muestra contaba con experiencia docente.

En cuanto a la especialidad del Máster en Formación del Profesorado cursada: 8,9%, Dibujo, 5,2% Educación Física, 16 % Física y Química, 14,2 % Formación y Orientación Laboral, 2% Geografía e Historia, 6,9% inglés, 15,3 % Lengua y Literatura, 24,3% Matemáticas e Informática, 0,6% Música y 6,7% Orientación Educativa.

### ***Instrumento***

Se empleó un instrumento adaptado para este estudio teniendo en cuenta los objetivos planteados; El cuestionario se divide en dos bloques: en el primero de ellos, se recaban los datos de carácter sociodemográfico. En el primer bloque se recogen cinco preguntas orientadas a recabar datos referidos al sexo y edad de los participantes; especialidad que está cursando, título que cursa y experiencia docente previa.

En el segundo, se recogen los datos a través del cuestionario de autoinforme de Giménez-Gualdo et al., (2018). Este cuestionario de autoinforme fue validado por cinco expertos universitarios. La fiabilidad del instrumento completo fue de  $\alpha = ,84$ . Se plantean 11 preguntas con 5 opciones de respuesta: Total desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y totalmente de acuerdo. Las causas atribuidas al ciberacoso fueron valoradas con una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta de menor a mayor nivel de acuerdo (1=en total desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo). El cuestionario pretende analizar las causas atribuidas al ciberacoso planteando las siguientes afirmaciones: “1.- El ciberacoso se produce por culpa de la víctima”, “2.-El ciberacoso se produce por culpa del agresor”, “3.-El ciberacoso se produce porque la víctima provoca”, “4.-El ciberacoso se produce porque el agresor se siente provocado”, “5.-El ciberacoso se produce por las características de la víctima”, “6.-El ciberacoso se produce por las características del agresor”, “7.-El ciberacoso se produce por la pasividad de los espectadores”, “8.-El ciberacoso se produce porque al agresor le divierte”, “9.-El ciberacoso se produce por desequilibrio de poder”, “10.-El ciberacoso se produce por motivos racistas” y, “11.-El ciberacoso se produce por motivos homófobos”.

### ***Procedimiento***

Los participantes del estudio son docentes en formación del Máster en Formación del Profesorado del curso 2020/2021 y 2021/2022. El cuestionario adaptado se implementó como parte del foro de dos materias troncales del Máster de Profesorado en sus dos ediciones (abril y octubre), en concreto, la materia de “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” y, de la materia “Sociedad, familia y educación”. El alumnado tuvo posibilidad de consultar las dudas con el docente de la materia en todo momento para la aclaración de dudas que pudieran surgir durante la cumplimentación del cuestionario. La respuesta a la batería de preguntas fue totalmente voluntaria y anónima, sin implicar en ningún momento una posible modificación de la nota para el alumnado.

## Diseño y análisis de datos

El diseño se corresponde con un estudio de corte transversal de comparación de grupos y muestreo probabilístico por conveniencia. Para el análisis de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva (Porcentajes, Media, Desviación Típica) como inferencial (paramétrica y no paramétrica). En cuanto a las estrategias de intervención, la comparación de grupos entre docentes: experiencia previa y sexo (hombre/mujer), se empleó el estadístico *t de Student*, comprobados los criterios de normalidad y homocedasticidad.

## Resultados

Del análisis de los datos se desprende que, el 61.5% de la muestra son docentes en aprendizaje de sexo femenino frente a un 36.6% de sexo masculino. La media de edad en años se fija en 32.5. El 36.9% tiene experiencia docente previa frente al 63.1% que manifiesta no tenerla.

Entre los motivos que los docentes atribuyen a la existencia del ciberacoso (Tabla 1) destacan, con mayor nivel de acuerdo, culpabilizar al agresor (42%), las características del agresor (24,3%), la pasividad de los espectadores (22,9%) y, desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (20,3%). Entre las causas menos consideradas («en total desacuerdo») encontramos culpabilizar a la víctima (69,5%), pensar que sucede por provocación de la víctima (64,1%) y, que el agresor se siente provocado (35%).

**Tabla 1.** Causas atribuidas por los docentes al ciberacoso

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente desacuerdo
Ítem 1	Por culpa de la víctima	0,5%	1,5%	2,6%	26,0%	69,5%
Ítem 2	Por culpa del agresor	42,0%	43,8%	2,1%	8,7%	3,4%
Ítem 3	Porque la víctima provoca	0,2%	0,5%	5,2%	30,1%	64,1%
Ítem 4	El agresor se siente provocado	2,7%	11,5%	15,3%	35,6%	35,0%
Ítem 5	Por características de víctima	4,4%	43,2%	14,4%	20,6%	17,4%
Ítem 6	Por características del agresor	24,3%	55,6%	8,4%	9,3%	2,4%
Ítem 7	Por pasividad de espectadores	22,9%	51,8%	11,3%	11,6%	2,4%
Ítem 8	Porque al agresor le divierte	11,3%	53,9%	23,2%	9,2%	2,4%
Ítem 9	Por desequilibrio de poder	20,3%	55%	12,7%	9,9%	2,1%
Ítem 10	Por motivos raciales	6,9%	52,5%	25,3%	12,1%	3,2%
Ítem 11	Por motivos homófobos	8,2%	53,9%	22,7%	12,7%	2,4%

Al respecto del análisis de las diferencias entre futuros docentes de secundaria con o sin experiencia previa docente, únicamente se encuentran diferencias significativas en cuanto a la atribución de las causas a motivos homófobos (ítem 11) en la que, los resultados arrojan que los alumnos sin previa experiencia docente no consideran causa atribuible al ciberacoso la motivación homófoba en contra de los alumnos con experiencia previa docente. En el resto de los ítems del cuestionario no se hallan diferencias significativas a través de la comparación “t de student”.

En cuanto al sexo, se hallan diferencias significativas entre hombres y mujeres al respecto de los ítems 1 (El ciberacoso se produce por culpa de la víctima), el ítem 2 (El ciberacoso se produce por culpa del agresor), el 3 (el ciberacoso se produce por la provocación de la víctima) y el ítem 5 (El ciberacoso se produce por las características de las víctimas).

Por último, del análisis de diferencias de medias se desprende que el profesorado encuestado muestra cierto desconocimiento en la atribución de causas al ciberacoso ( $M=2,91$ ,  $DT=0,93$ ), pues el valor máximo de la escala es de 5,00 puntos.

## Discusión

Borra y escribe en esta sección los aspectos novedosos y relevantes del trabajo. Hay que evitar repetir, con detalle, la información o datos ya presentados en las secciones anteriores. Se comentarán los resultados obtenidos con relación a otros estudios realizados previamente, interpretando diferencias y similitudes. Deben señalarse las fortalezas y limitaciones del estudio, comentando e interpretando los resultados. En este apartado se incluirán las conclusiones que deben relacionarse con los objetivos del estudio, evitando afirmaciones no respaldadas por los datos obtenidos.

Debido al incremento del uso de las nuevas tecnologías en los últimos tiempos y su relevante función socializadora y de comunicación, se hace necesario que adultos y adolescentes seamos conscientes de las bondades y los peligros de su uso. Desde distintas instituciones la prevención se ha centrado únicamente en la perspectiva de la víctima (como gestionar mis redes para que no me acosen, seguridad digital, etc) y no tanto en estrategias sobre cómo gestionar al agresor y cómo entre todos los usuarios hay que detectar y cortar de raíz el acoso a cualquier persona. Uno de los usos más peligrosos que se hace de las TIC's es el acoso entre pares, sobre todo en la población adolescente. Siendo que, la situación de pandemia ha supuesto un incremento del uso de las TIC's y que, la edad de acceso a internet y las TIC's suele comenzar en la adolescencia (según los datos del INE, el 21,6% de los niños ya dispone de móvil a los 10 años), es necesario que conozcamos el fenómeno para poder realizar una buena tarea de detección y prevención en nuestras aulas. Se considera especialmente relevante que los docentes posean conocimientos suficientes acerca del Cyberbullying y de las modalidades en que puede ser ejercido a fin de que puedan identificarlo e intervenir eficazmente puesto que, como hemos comprobado, las percepciones de atribución entre los futuros docentes acerca del Cyberbullying son diversas.

En este estudio hemos confirmado la carencia de conocimientos por parte de los futuros docentes en cuanto a las percepciones causales de este fenómeno, resultando confirmado la propuesta de la necesidad de incluir, dentro de la formación docente, el estudio de este fenómeno. Así pues, consideramos necesario la mejora del perfil competencial docente puesto que este no puede ser ajeno a los cambios sociales y tecnológicos y debe progresar y renovarse para poder responder a las nuevas exigencias en el aula y la incursión de las nuevas tecnologías (Niño y Fernández, 2019). Se considera necesaria una formación dirigida a docentes dirigida a la prevención e intervención en casos de ciberacoso (Bevilacqua et al., 2017; Nocentini et al., 2015; Styron et al., 2016). Además, el perfil competencial de los docentes no puede estar ajeno al cambio, y debe intentar avanzar y renovarse para responder a las demandas de las nuevas tecnologías (Gaitán et al., 2018; Niño y Fernández, 2019), para poder atender a esta exigencia, es necesario dotar al profesorado de herramientas y modelos de actuación para prevenir e intervenir en sus aulas (Bevilacqua et al., 2017).

No debemos perder de vista, que, tanto las actitudes como las actuaciones del profesorado tienen un efecto positivo en la prevención y reducción del ciberacoso (Montoro y Ballesteros, 2016; Styron & al., 2016). Entre las sugerencias de formación que podemos proponer consideramos que los docentes, no solo deben estar preparados para el abordaje de cuestiones técnicas inherentes a su perfil competencial sino también recogemos la necesidad de que estos profesionales en el ámbito de la prevención e identificación de conductas antisociales y violentas como es el fenómeno estudiado en este artículo a través de herramientas como el fomento de la inteligencia emocional y habilidades de resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, se desprende de este estudio que el profesorado de Secundaria necesita, en estos momentos, un ajuste competencial adecuado que atienda a la complejidad del momento social, así como a las necesidades formativas de los estudiantes, sus principales beneficiarios. Y es que, una de las estrategias de formación docente para la prevención del Cyberbullying, pasa por atender la prevención de las conductas en el aula. Estas

estrategias preventivas son capaces de combinar las actuaciones que se dirigen a la mejora de las relaciones interpersonales a través del diálogo, diálogo en cualquiera de sus variantes, individual, social (en aula) o intrafamiliar. Si el docente es capaz de promover un adecuado clima social del aula, donde se favorece la comunicación y el respeto del individuo esto puede convertirse en un factor de protección frente a las conductas de acoso, generando sensibilización y precaución en los estudiantes frente a estos casos y permitiendo, por parte del docente, generar canales de comunicación efectivos para con los estudiantes. Además, es, a través de herramientas como, el aprendizaje cooperativo, la atención a la singularidad del alumno, el control de espacios y horarios de mayor riesgo (Lora et al., 2017; Niño y Fernández, 2019) donde el docente puede actuar como preventivo del conflicto de acoso.

## Referencias

- Arufe, V, Cachón, J, Zagalaz, ML, Sanmiguel, A y González, G (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 183-204.
- Bauman, S, & Del Río, A (2005). "Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom", *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>.
- Bauman, S, Cross, D, & Walker, JL (Eds.) (2013). *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*. Routledge.
- Bottino, SMB, Bottino, C, Regina, CG, Correia, AVL, & Ribeiro, WS (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de saude publica*, 31, 463-475.
- Bevilacqua, L, Shackleton, N, Hale, D, Allen, E, Bond, L, Christie, D, & Viner, RM (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>
- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Buelga, S, Ortega-Barón, J y Torralba, E (2016). Propiedades psicométricas de las escalas revisadas de cyberbullying: CybVic\_R. CybAG\_R. En *II Congreso Internacional de la Sociedad Científica Española de Psicología Social*. Elche (España). <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Buelga, S, Iranzo, B, Cava, MJ, & Torralba, E (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406. doi: <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Casas, JA, Ortega-Ruiz, R, & Monks, CP (2020). Cyberbullying. En N Van Zalk, & CP Monks (Eds.), *Online Peer Engagement in Adolescence* (pp. 41-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468360-5>
- Cerezo, F y Rubio, FJ (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <http://doi.org/10.6018/reifop/20.1.2>
- Colomo, E y Gabarda, V (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 25(1), 269-292.
- Díaz-Aguado, MJ (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Duan, L, Shao, X, Wang, Y, Huang, Y, Miao, J, Yang, X, & Zhu, G (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of affective disorders*, 275, 112-118.
- Estévez, E, Jimenez, T, & Moreno, D (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1) 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Farrington, DP (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *Journal de Pediatria*, 96(6), 667-669. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.04.003>
- Giménez-Gualdo, AM, Pilar, C y Fuensanta, P (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso: estrategias de intervención en Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26 (56).
- Gómez-León, M (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21).
- Hutson, E (2016). Cyberbullying in Adolescence. *Advances in nursing science*, 39(1), 60-70.
- Imran, N, Zeshan, M, & Pervaiz, Z (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67.
- Iranzo, B, Ortega, J, Carrascosa I, Clemente J.A. (2019). Ajuste psicosocial de adolescentes agresores a través del teléfono móvil y de internet. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*. 1(1). 79-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1387>.
- John, A, Glendenning, AC, Marchant, A, Montgomery, P, Stewart, A., Wood, S, & Hawton, K (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. *Journal of medical internet research*, 20(4), e129.



- Kowalski, RM, Giumetti, GW, Schroeder, AN, & Lattanner, MR (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073.
- Kochenderfer-Ladd, B, & Pelletier, M (2008). "Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization", *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>.
- Lanzillotti, AI y Korman, GP (2018). Conocimiento e identificación del cyberbullying por parte de docentes de Buenos Aires. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 817-839.
- Larrañaga, E, Navarro, R y Yubero, S (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 26(56), 19-28.
- McDool, E, Powell, P, Roberts, J, & Taylor, K (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of Health Economics*, 69, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274>
- Li, Qing (2009). "Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception", *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2). <https://doi.org/10.21432/t2dk5g>.
- Lora, AAA, Cavadias, LM y Miranda, AJM (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Gaitán, MAL, Borbor, RAM y Vega, JAN (2018). Prácticas experimentales como estrategia didáctica para la comprensión de conceptos de física mecánica en estudiantes de educación superior. *Infometric@-Serie Ingeniería, Básicas y Agrícolas*, 1(1).
- Martínez-Otero, V (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de Educación Secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 277-298.
- Menesini, E, Nocentini, A, Palladino, BE, Frisén, A, Berne, S, Ortega-Ruiz, R, ... & Smith, PK (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463.
- Montoro, E y Ballesteros, M (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. *Relatec*, 15(1), 131-143. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.131>
- Niño, JA y Fernández, FH (2019). Una mirada a la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos a través del material didáctico utilizado. *Revista Espacios*, 40(15).
- Nocentini, A, Zambuto, V, & Menesini, E (2015). Anti-bullying programs and information and Communication Technologies (ICT): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Orben, A, Tomova, L, & Blakemore, SJ (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*.
- Ortega-Barón, J (2018). Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@ cib. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Valencia.
- Ortega-Barón, J, Buelga, S, Ayllón, E, Martínez-Ferrer, B, & Cava, MJ (2019). Effects of intervention program Prev@ cib on traditional bullying and cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 527. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Peter, IK, & Petermann, F (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in human behavior*, 86, 350-366.
- Rivadulla JC y Rodríguez, M (2019). Ciberacoso escolar: experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 179-201. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23541>
- Rodríguez, A (2018). Influencia del cyberbullying en la autoestima de los estudiantes de primeros años de bachillerato general unificado de la unidad educativa Pimampiro, cantón Pimampiro. (Tesis de pregrado), Universidad Técnica del Norte, Ecuador.
- Ryan, T, Kariuki, M, & Yilmaz, H (2011). "A comparative analysis of cyberbullying perceptions of preservice educators: Canada and Turkey", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 1-12.
- Styron JR, Ronald, A, Bonner, JL, Styron, JL, Bridgeforth, J, & Martin, C (2016). "Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying?", *JARI The Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 19-28.
- Tajahuerce, I y Juárez, J (2018). Cyberbullying y género: Nuevos referentes en la ocupación de los espacios virtuales. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 24(2), 1845-1859. <https://doi.org/10.5209/ESMP.62250>
- Wang, G, Zhang, W, & Zeng, R (2019). Wechat use intensity and social support: The moderating effect of motivators for wechat use. *Computers in Human Behavior*, 91, 244- 251. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.010>
- Zang, XB, Gui, YH, Xu, X, Zhu, DQ, Zhai, YH, Ge, X. L, & Xu, H (2020). Response to children's physical and mental needs during the COVID-19 outbreak. *World Journal of Pediatrics*, 16, 278-279.
- Zych, I, Farrington, DP, & Ttofi, MM (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. In *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>