

CIBERBULLYING

Diferencias entre el alumnado de secundaria

José María Avilés Martínez

José María Avilés Martínez es profesor en el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y profesor de Psicología y Pedagogía en Educación Secundaria Obligatoria en el IES Parquesol de Valladolid.

Introducción

En los últimos años se ha puesto de manifiesto la necesidad de analizar el fenómeno del maltrato entre iguales en los marcos, espacios y lugares

nuevos en que éste se manifiesta. Conocido ya en el plano educativo, en el espacio físico y temporal de los centros escolares, este bullying, sus formas y las consecuencias que produce, lo llamamos "tradicional". Lo denominamos así porque han surgido "otras formas" del mismo fenómeno en otros espacios, que han ido centrando el interés y el estudio en las últimas investigaciones (Li, 2006; Mason, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Shariff, 2008; Willard, 2005; Ybarra y Mitchell, 2004). Con la investigación del fenómeno del ciberbullying, el acoso entre iguales a través del móvil y de internet, el interés se ha centrado en las relaciones de maltrato entre jóvenes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en los espacios virtuales.

El repertorio de estas nuevas formas se conforma fundamentalmente a través de dos medios a los que el alumnado y los jóvenes tienen acceso de forma masiva hoy: el teléfono móvil (a través de mensajes cortos, mensajes multimedia, vídeos, fotos, a través de llamadas, etc.) y la red de internet (a través de correos electrónicos, a través de salas de Chat, mensajería inmediata como el Messenger, a través de redes sociales como Facebook o Tuentí, a través de páginas web, etc).

Aunque lo que finalmente ocurre en los procesos de ciberbullying tiene consecuencias tan graves para la víctima como en el bullying tradi-

cional (Mason, 2008), algunas diferencias se plantean en las actuaciones de todos los perfiles intervinientes en estas dinámicas (Almeida, Correia, Esteves, Gomes, García, y Marinho, 2008; Beran y Li, 2007). Algunos marcos teóricos han profundizado en ellas estableciendo diferencias y grados de implicación de los distintos personajes participantes (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007), así como una valoración de la gravedad de las situaciones vividas por los sujetos inmersos en estos procesos.

Por otra parte, aunque las diferencias de género en el bullying tradicional han situado a chicos y chicas en puntos diferentes en prevalencia en cada perfil, formas preferentes de maltrato o nivel y dirección de las comunicaciones con los adultos (Ortega, 1992; Rigby, 1997), el ciberbullying, por sus propias características, invita a indagar en otros contrastes, en facetas como las reacciones ante los ataques, los sentimientos de quienes sufren el acoso, el grado de empatía de los agresores o la valoración y preferencia que pueda estar construyéndose por esta nueva forma de maltrato. En este último sentido, algunas investigaciones conceden una mayor implicación a las chicas que a los chicos (Almeida et al., 2008; Mason, 2008), tanto en el papel de agresoras como en el de víctimas, en contraste con los resultados de investigaciones de bullying tradicional. En algunas incluso se alude a que las chicas tradicionalmente prefieren las formas más indirectas frente a las directas preferidas por los chicos. Sin embargo, en otras (Li, 2006) no se encuentran diferencias entre sexos.

También en relación con lo que tradicionalmente sucedía en el bullying, tanto los agresores como las víctimas, en general, no eran chicos y chicas triunfadores en el sistema educativo en el que estaban inmersos. Las víctimas habitualmente fracasaban escolarmente (Olweus, 1998), excepción hecha de las víctimas seguras (Avilés, 2006) que destacaban en los estudios y que, precisamente por eso, eran objeto de acoso por otros compañeros, pagando un peaje de victimización. Los agresores/as, también han sido relacionados tradicionalmente con cierta desvinculación de la oferta educativa. Como conflictivos o inmersos en problemas de indisciplina en la escuela o incluso de violencia (Farrington y Baldry, 2005; Tillman, 2005), aunque también otros perfiles de agresores/as se han conformado en otra línea. En este sentido, será interesante profundizar en las relaciones que la implicación en el ciberbullying, sea como agresor/a o como víctima, tiene con el fracaso en el desempeño académico.

Igualmente nos ha parecido muy relevante la actuación o inhibición de quienes ocupan los diversos papeles en las dinámicas *bully-victim* (Avilés, 2006) para su mantenimiento o desenlace. También ocurre lo mismo en el ciberacoso (Mason, 2008; Olweus, 2005; Salmivalli, 1996). Por ello, en esta investigación nos hemos basado para el análisis de los distintos perfiles en el marco teórico que se muestra en la Tabla 1 (Whit-

ney y Smith, 1993), que señala tres niveles de implicación de los sujetos en las dinámicas: los no implicados, los implicados moderados y los implicados severos. Este esquema teórico tomado de Calmaestra, Ortega, y Mora-Merchán (2008), sirve para situar en el esquema de actuación a todos los sujetos participantes en él por acción o por omisión.

Tabla 1
Marco teórico de los perfiles de ciberbullying

		Implicación como víctima		
		No hay	Moderada	Grave
Implicación como agresor	No hay	Espectadores	Víctimas moderadas	Víctimas severas
	Moderada	Agresores Moderados	Agresores victimizados moderados	
	Grave	Agresores Severos		Agresores victimizados severos

Adaptada de Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001

Objetivos

Los objetivos de la investigación se centran en valorar los perfiles y las diferencias que se producen en las dinámicas de ciberbullying a través del móvil e internet entre alumnado de educación secundaria. Diferencias respecto al sexo y al éxito escolar en referencia a la prevalencia, la duración, la modalidad, la reacción y los sentimientos que se producen ante el acoso a través del móvil e internet.

Método
Sujetos

Los sujetos que componen la muestra son 730 alumnos y alumnas de enseñanza secundaria de ocho centros educativos públicos de Castilla y León y Galicia, que han participado en la investigación después de haber recibido formación sobre el fenómeno del bullying a través de la puesta en práctica de diversos programas de convivencia escolar en sus respectivos centros. La distribución por sexos puede observarse en la Tabla 2 y por éxito escolar en la Tabla 3.

Tabla 2
Distribución por lugar y sexo¹

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
1 ESO	114	109	223
2 ESO	69	69	138
3 ESO	104	88	192
4 ESO	58	68	126
1 BTO	18	23	41
TOTAL	363	357	720

Tabla 3
Distribución por éxito escolar²

	Saco buenas notas	Voy aprobando todo	Apruebo pero me quedan algunas	Suspendo casi todas o todas	TOTAL
1 ESO	67 (29,9%)	34 (15,2%)	92 (41,1%)	31 (13,8%)	224 (100%)
2 ESO	25 (18%)	23 (16,5%)	68 (48,9%)	23 (16,5%)	139 (100%)
3 ESO	33 (17,4%)	37 (19,5%)	97 (51,1%)	23 (12,1%)	190 (100%)
4 ESO	32 (26,2%)	26 (21,3%)	55 (45,1%)	9 (7,3%)	122 (100%)
1 BTO	8 (19,5%)	7 (17,1%)	25 (61%)	1 (2,4%)	41 (100%)
TOTAL	165 (100%)	127 (100%)	337 (100%)	80 (100%)	716 (100%)

Instrumento

El instrumento que hemos empleado para la medición ha sido un autoinforme que aborda diferentes aspectos del bullying tradicional, el ciberbullying a través del móvil y el ciberbullying a través de internet (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007).

Análisis Estadístico

Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para el procesamiento estadístico de los datos con análisis de contingencia entre las variables de estudio. Se analiza la distribución del alumnado en perfiles³, valorando la prevalencia del ciberbullying en las escuelas, tanto en intimidación como en victimización y las diferencias que se presentan a través del sexo y el éxito escolar en los aspectos señalados más arriba.

¹ Casos perdidos: 10. Total N= 730

² Casos perdidos: 14. Total N= 730

³ Espectadores, Víctimas moderadas, Víctimas severas, Agresores/as moderados/as, Agresores/as severos/as, Agresores/as victimizados/as moderados/as, Agresores/as victimizados/as severos/as.

Resultados

La presentación de los resultados de la investigación se hace en base a los objetivos planteados en ella. Inicialmente presentamos los datos obtenidos sobre prevalencia del ciberbullying a través del móvil y a través de internet. En segundo lugar, se indican los distintos perfiles resultantes en el ciberbullying en los niveles educativos analizados. Finalmente se presentan los resultados referidos a las diferencias que presentan los sujetos debidas al sexo y al éxito escolar en cada uno de los aspectos analizados en el autoinforme. A saber: la prevalencia, la duración, la modalidad, la reacción y los sentimientos que se producen en el alumnado ante el acoso a través del móvil e internet.

De la prevalencia del ciberbullying

Los datos de prevalencia que aparecen en las siguientes tablas se refieren a los episodios cuya ocurrencia es reconocida por los sujetos una vez a la semana o más, tanto en la situación de agresión como en la de victimización en el período de “los dos últimos meses”. Los datos de prevalencia general de la muestra se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Prevalencia del ciberbullying en intimidación y victimización por móvil e internet. Desglose por sexo y por éxito escolar

	Móvil	Internet	Total
INTIMIDACIÓN %	1,8	3,2	5
	Móvil	Internet	Total
VICTIMIZACIÓN %	1	4,4	5,4

Perfiles resultantes en el ciberbullying

Los datos de prevalencia en cada uno de los perfiles que presentan los sujetos en las dinámicas de ciberbullying se explicitan en la Tabla 5. También se incluyen datos separados por sexos y por nivel de éxito escolar⁴.

⁴ El término éxito escolar en la Tabla nº 5 se refiere al porcentaje de alumnado que en cada resultado académico -(a) Saco buenas notas; (b) Voy aprobando todo; (c) Apruebo pero me quedan algunas; (d) Suspenso casi todas o todas- está implicado en el nivel de acoso que indica la categoría.

Tabla 5
Prevalencia de perfiles del ciberbullying por móvil y a través de internet

PERFIL	MÓVIL				PERFIL	INTERNET			
Victimización moderada	33 sujetos 4,5%				Victimización moderada	35 sujetos 4,7%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	13	20	3,5%	5,5%		15	19	4,1%	5,2%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	4,2%	3,1%	4,5%	7,5%		3%	9,4%	4,2%	2,5%
Victimización sistemática	4 sujetos 0,5%				Victimización sistemática	22 sujetos 2,9%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	1	3	0,3%	0,8%		13	8	3,5%	2,2%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	0%	0%	0,6%	1,3%		3%	2,4%	2,7%	3,8%
Intimidación moderada	22 sujetos 3%				Intimidación moderada	32 sujetos 4,4%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	9	13	2,5%	3,6%		18	14	4,9%	3,9%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	18,2%	18,2%	45,5%	18,2%		3,6%	0,8%	5,9%	6,3%
Intimidación sistemática	9 sujetos 1,2%				Intimidación sistemática	10 sujetos 1,4%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	5	4	1,1%	0,8%		6	4	1,6%	1,1%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	1,8%	0%	0,9%	3,8%		0%	1,6%	1,2%	5%
Agresores agredidos moderados	10 sujetos 1,4%				Agresores agredidos moderados	18 sujetos 2,5%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	4	6	1,1%	1,7%		7	11	1,9%	3%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	0,6%	2,4%	1,2%	2,5%		1,2%	1,6%	3%	5%
Agresores agredidos sistemáticos	1 sujetos 0,1%				Agresores agredidos sistemáticos	5 sujetos 0,7%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	1	0	0,3%	0%		3	2	0,8%	0,6%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	0%	0%	0,3%	0%		1,2%	0,8%	0,6%	0%
Ajenos	117 sujetos 16%				Ajenos	91 sujetos 12,5%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	13	20	3,5%	5,5%		15	19	4,1%	5,2%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	4,2%	3,1%	4,5%	7,5%		3%	9,4%	4,2%	2,5%
Espectadores	532 sujetos 73,1%				Espectadores	519 sujetos 71,1%			
Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas	Sexo	chicos	chicas	chicos	chicas
	13	20	3,5%	5,5%		15	19	4,1%	5,2%
Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)	Éxito Escolar	(a)	(b)	(c)	(d)
	4,2%	3,1%	4,5%	7,5%		3%	9,4%	4,2%	2,5%
Totales	730 sujetos 100%				Totales	730 sujetos 100%			

De este análisis de los perfiles surgidos de las respuestas del alumnado al autoinforme, consideramos interesante detenernos en aquellos que en cada nivel educativo resultan más predominantes. Los datos de la Tabla 6 muestran el porcentaje de alumnado que en cada nivel destaca en uno de los perfiles más recurrentes.

Tabla 6
Perfiles e prevalencia del ciberbullying por perfiles educativos

MÓVIL	Perfil	%	INTERNET	perfil	%
1º ESO	Agresores moderados	4,4	1º ESO	Agresores moderados	4,9
	Víctimas moderadas	3,6		Víctimas moderadas	4,9
				Agresores agredidos moderados	2,7
				Víctimas sistemáticas	2,7
2º ESO	Agresores moderados	3,5	2º ESO	Víctimas moderadas	7,1
	Víctimas moderadas	4,3		Agresores moderados	6,4
3º ESO	Víctimas moderadas	6,5	3º ESO	Víctimas moderadas	4,4%
	Agresores moderados	2,1		Víctimas sistemáticas	3,1
4º ESO	Víctimas moderadas	2,3	4º ESO	Agresores agredidos moderados	3,1
	Agresores moderados	2,3		Víctimas sistemáticas	2,3
				Víctimas moderadas	2,3
1º BCH	Víctimas moderadas	9,8	1º BCH	Agresores moderados	9,8
	Agresores moderados	4,9		Víctimas moderadas	7,3
	Víctimas sistemáticas	4,9		Agresores agredidos moderados	4,9
				Víctimas sistemáticas	4,9

Otros aspectos analizados en el autoinforme

Presentaremos ahora los resultados más relevantes de otros aspectos que se obtienen del autoinforme, a saber, prevalencia, duración, modalidad, reacción y sentimientos que se producen en el alumnado ante el acoso a través del móvil e internet.

Prevalencia por sexos y por éxito escolar

Aunque el acceso al móvil y a internet son aspectos que no diferencian a chicos y chicas, si encontramos diferencias en los lugares desde donde acceden a ellos. Ellas disponen de acceso al ordenador en otros lugares de la casa ($p < 0,005$) que no son el propio cuarto o el salón.

Respecto a la prevalencia del ciberbullying por sexos, los chicos presentan una prevalencia superior a las chicas tanto en las situaciones a través del móvil como a través de internet, ya en intimidación como en victimización. Son los sujetos con peores resultados académicos los que están implicados como agresores, y en el caso de la victimización, están implicados en mayor medida tanto aquellos que tienen peores resultados como los que obtienen más éxito escolar. Podemos leer estos datos en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7
Prevalencia de las agresiones por sexo y por éxito escolar

INTIMIDACIÓN						
	Móvil		Internet		Total	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Por sexos %	2,3	1,4	4,2	2,5	6,5	3,9
	Móvil		Internet		Total	
	(a)	(b)	(c)	(d)	(a)	(b)
Por éxito escolar %	3	0,8	1,2	3,8	1,2	4
			3,3	7,6	4,2	4,8
					4,5	11,4

Tabla 8
Prevalencia de la victimización por sexo y por éxito escolar

VICTIMIZACIÓN						
	Móvil		Internet		Total	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Por sexos %	1,2	1,1	4,9	3,9	6,1	5
	Móvil		Internet		Total	
	(a)	(b)	(c)	(d)	(a)	(b)
Por éxito escolar %	1,2	0,8	0,9	1,3	4,8	3,9
					3,9	6,3
					6	4,7
					4,8	7,6

Móvil

Respecto al ciberbullying a través del móvil frente al bullying tradicional, los chicos tienden a creer ($p < 0,005$) que aquél tiene efectos más leves que el bullying tradicional. Sin embargo, las chicas calculan de igual forma los efectos de ambos.

En cuanto a la prevalencia de este bullying a través del móvil cuando se pregunta la prevalencia de la victimización en los dos últimos meses, son los chicos los que presentan un grado de victimización mayor ($p < 0,005$) que las chicas: en dimensiones como "*varias veces a la semana*" y en "*sólo ha sucedido una o dos veces*". También son los chicos los que toman la iniciativa en más ocasiones para ejercer la agresión con el móvil que las chicas ($p < 0,001$). Sobre todo en las formas leves ("*una o dos veces*") y en las formas más frecuentes ("*una y varias veces a la semana*").

No encontramos diferencias entre los distintos niveles de éxito escolar y la prevalencia de ocurrencia de la intimidación o la victimización por móvil.

Internet

Si hablamos de internet, la preconcepción de los efectos del ciberbullying frente a las formas tradicionales de maltrato, igual que en el caso del acoso a través del móvil, son valorados más por las chicas que por los chicos, que tienen a minimizarlos ($p < 0,001$).

Por otra parte, cuando comparamos los distintos niveles de éxito escolar con los niveles de prevalencia de intimidación por internet, encontramos diferencias ($p < 0,001$) entre los sujetos que mejores resultados tienen y quienes suelen fracasar en los estudios, siendo estos últimos quienes están implicados en mayor grado en las agresiones por internet.

Duración del ciberbullying por sexos y por éxito escolar

No encontramos diferencias entre sexos en la duración de la intimidación y la victimización tanto por móvil como por internet. Sin embargo, la variable éxito escolar discrimina significativamente ($p < 0,001$) a quienes son victimizados por móvil. Son los que peores resultados académicos obtienen quienes más la sufren tanto en un período de duración larga ("*más de un año*") como en el período de duración más corto ("*menos de una semana*").

Además, se marca una tendencia a la significación entre quienes padecen el acoso por internet ($p < 0,05$), especialmente entre quienes lo sufren "*más de un año*" y fracasan en los estudios respecto al resto.

Modalidad de uso en el ciberacoso por sexos y por éxito escolar

Móvil

Chicos y chicas no se diferencian en las formas en cómo reciben el acoso por el móvil. Tampoco la modalidad del acoso se relaciona con los diferentes grados de éxito escolar en el ciberbullying por móvil.

Sin embargo, en la percepción que tienen sobre cuál es el sexo de quienes les acosan a través del móvil, los chicos se emparejan con los chicos y las chicas con las chicas ($p < 0,005$). En este sentido, son las chicas las que desconocen en mayor grado quiénes son quienes les acosan con el móvil respecto a los chicos ($p < 0,001$).

Internet

En la red, son las formas de acoso a través de fórmulas tipo Messenger las que se instalan con preferencia en uno de los sexos. Ellas perciben como formas más habituales de acoso por internet las que se producen por mensajería rápida ($p < 0,005$) frente a lo que perciben los chicos.

Sin embargo, son los chicos frente a lo que piensan las chicas ($p < 0,005$) los que son más partidarios de prohibir el uso de internet en los centros escolares para evitar que se metan con las víctimas.

La modalidad elegida para acosar no se relaciona con los distintos niveles de éxito escolar que señalaba el autoinforme.

Diferencias en las reacciones ante el ciberbullying por sexos y por éxito escolar

Móvil

En cuanto a las reacciones al sentirse acosados por móvil, son las chicas las más partidarias de responder por el mismo medio que han sido agredidas ($p < 0,005$). Igualmente son ellas las que comunican más los casos de acoso a través del móvil tanto a sus compañeros ($p < 0,001$), como a su familia ($p < 0,005$). Incluso son partidarias de solicitar asertivamente a los agresores que cesen en sus intenciones como reacción de defensa ante los ataques más que los chicos ($p < 0,05$).

En cuanto al nivel de éxito escolar encontramos diferencias significativas ($p < 0,001$) entre el alumnado de cierto éxito escolar respecto al resto en lo que se refiere a la comunicación de las agresiones recibidas por el móvil, que suelen dirigirlas diferencialmente a sus amigos/as. También suelen ser estos mismos alumnos, diferenciadamente respecto a los otros ($p < 0,001$), quienes suelen reaccionar agrediendo como respuesta a lo que recibieron.

Internet

Ellas suelen pagar con la misma moneda frente a los ataques que los chicos ($p < 0,01$) cuando los ataques los reciben por internet. Incluso

se diferencias de sus colegas varones en que comunican y buscan ayuda en sus profesores/as más ($p < 0,05$).

Respecto al nivel de éxito en los estudios, son los alumnos exitosos quienes se diferencian significativamente ($p < 0,005$) del resto en cuanto a la reacción de comunicar con sus amigos/as para buscar ayuda cuando reciben el ciberacoso.

Diferencias en los sentimientos que produce el ciberbullying por sexos y por éxito escolar

Las diferencias en los distintos sentimientos por sexos y por éxito escolar quedan más marcadas en el terreno de la victimización, ya que las diferencias que se producen en el terreno de los sentimientos respecto a la intimidación no se dan en el sexo y están localizadas a nivel de éxito escolar.

Móvil

Respecto a los sentimientos ante la agresión a través del móvil son las chicas las que presentan diferencias favorables respecto a los chicos en “*me siento mal*” ($p < 0,001$), “*me siento triste*” ($p < 0,005$) y “*me preocupa lo que piensen de mí*” ($p < 0,005$).

En éxito escolar las diferencias vienen localizadas, entre los agresores, en los sujetos más y menos exitosos respecto a los demás ($p < 0,001$) y a la conciencia que poseen, cuando atacan, de que la víctima está y se siente sola. Entre las víctimas el sentimiento de “*no me afecta, no siento nada*”, se localiza diferenciadamente entre quienes fracasan escolarmente ($p < 0,01$) respecto a los demás.

Internet

Las víctimas de acoso por internet que se sienten mal son también preferentemente más chicas ($p < 0,005$) que chicos. Y estos presentan cierta tendencia hacia sentimientos de indefensión ante los ataques ($p < 0,01$) frente a las chicas.

En éxito escolar, entre quienes agreden, las diferencias se localizan en los sujetos que fracasan respecto al resto ($p < 0,005$), en la conciencia que tienen de los sentimientos de soledad que posee la víctima que atacan. Entre quienes son victimizados, son los sujetos de cierto éxito escolar quienes diferenciadamente reconocen que sienten más que el resto que se sienten mal cuando son atacados ($p < 0,01$).

Discusión y Conclusiones

En la investigación la ocurrencia de situaciones de ciberbullying es ligeramente inferior a la prevalencia que encontramos en el bullying denominado “tradicional” (Avilés, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2006c; Avilés

y Elices, 2007; Avilés, Mascarenhas y Elices, 2008). Aunque es cierto que los instrumentos de medida son diferentes, en ambos casos los tramos de las frecuencias de intimidación propuestas a consideración de los sujetos han sido similares. Para el primer caso se utilizó el autoinforme de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) y para el segundo el Insebull (Avilés y Elices, 2007). Hemos encontrado un número ligeramente inferior de alumnado implicado en los procesos de ciberbullying que en los de bullying "tradicional", algo que podría estar condicionado por los diferentes niveles de acceso a los teléfonos móviles (90,8%) e internet (87,5%) en el caso del ciberbullying, frente al alumnado que puede verse envuelto en situaciones de maltrato "tradicional". En este último caso, cualquiera puede verse envuelto en una situación en alguno de sus roles.

Ya otras investigaciones internacionales apuntan esta rebaja de prevalencia. Recordemos las conocidas ratios del 15 y el 30% de alumnado implicado en el bullying tradicional indicadas por Olweus en Escandinavia (1998) y Nansel y colaboradores (2001) en Estados Unidos, frente al 10% de las exploraciones de ciberbullying habitual y frecuente (Manson, 2008; Wolak et al., 2006; Ybarra y Mitchell, 2004).

Si hacemos caso de las investigaciones sobre bullying tradicional (Byrne, 1994; Defensor del Pueblo, 1999; Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Lagerspetz *et al.*, 1982; Olweus, 1983; Ortega, 1992; Stevens y Van Oost 1995), que marcaban una separación de sexos tanto en victimización como en intimidación a favor de los chicos, en la nuestra encontramos también esa predominancia a favor de los varones, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas del ciberacoso. Esto choca de alguna forma con los datos que otras investigaciones han llevado obtenido en otros entornos culturales. Si hablamos de alumnado de secundaria entre 12 y 18 años, en Japón y en Corea del Sur la implicación de las chicas en el ciberacoso parece superior a la de los chicos, mientras que en Australia y en Canadá, aunque es mayor no es significativa (Shariff, 2008). Otro estudio en Portugal (Almeida, Correia, Esteves, Gomes, Garica y Marinho, 2008) pone a las chicas delante de los chicos en victimización pero no en intimidación donde los varones ganan en la etapa secundaria, tanto en el ciberacoso por móvil como por internet. En el caso del perfil mixto, los agresores/agredidos por móvil eran más chicos, mientras que en la red de redes eran más chicas.

Merece también hacer mención de la posición preferente que ocupa el alumnado que fracasa escolarmente y suspende prácticamente todas las materias curriculares, entre quienes son victimizados y son agresores. Aunque también son víctimas y agresores en el bullying tradicional (Avilés, 2006; Olweus, 1998), conviene profundizar en la conexión entre rendimientos escolares y ciberacoso para confirmar los resultados encontrados, que relacionan a los agresores de ciberbullying por internet

con niveles altos de fracaso escolar y a las víctimas por internet con niveles altos y bajos de éxito escolar.

Respecto a los perfiles obtenidos (Avilés, 2009; Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001; Calmaestra, Ortega, y Mora-Merchán, 2008) y la mayor preponderancia en las modalidades de ciberbullying (Shariff, 2008), son los de menor intensidad de acoso los más frecuentes. Víctimas moderadas y agresores moderados, tanto a través del móvil como de internet. Esto nos hablaría de un nivel no elevado de cibermaltrato.

Si las diferencias las planteamos entre las dos herramientas para de ejercer el acoso, maltratar con el móvil implica a muchas menos víctimas. Sin embargo, el número de agresores es similar. El perfil más grave, el sistemático, arroja niveles similares en ambos medios. Aunque es en internet donde hay más perfiles de víctima sistemática y de agresores agredidos. En este sentido, en la red afloran los perfiles más intensos, agresores sistemáticos, víctimas sistemáticas y perfiles mixtos. Esta prevalencia se ve en nuestra investigación, en los cursos de primero de la ESO y en primero de Bachillerato. En Bachillerato se puede justificar por la edad del alumnado, que al ser mayor y más experto escolarmente se puede inclinar por formas elaboradas y complejas de maltrato. Algo que ocurre también en el bullying tradicional (Avilés, 2002). Otra explicación tendría en primero de la ESO con presencia de perfiles graves como son los de agresor agredido moderado y el de víctima sistemática.

Por otra parte, los datos muestran una falta de relación entre los perfiles que se obtienen en el ciberbullying y el nivel de éxito escolar alcanzado por el alumnado.

Del análisis pormenorizado del comportamiento de chicos y chicas respecto al ciberbullying destacamos otros aspectos significativos. Uno es el hecho de que las chicas evalúen igualmente dañinas las formas de maltrato tanto en el caso del móvil como de internet. Sin embargo, la percepción menos grave de los chicos, puede venir justificada por su mayor acceso a estas formas de comunicación o porque las chicas se han visto más implicadas en esas formas de maltrato (Almeida, et al., 2008), lo que las hace más conscientes de sus riesgos. A pesar de que los componentes del bullying (Avilés y Alonso, 2008) se dan también de forma relevante en el ciberacoso, la falta de presencia física de los contendientes, el anonimato del agresor o su invisibilidad, puede inducir a pensar que es una forma menos grave de acoso.

También son ellas las que enfrentan más sentimientos de incomodidad o de sentirse mal cuando son victimizadas tanto por móvil como por internet. Incluso son ellas las que, entre su repertorio de estrategias de afrontamiento (Brinson, 2005), responden más por el mismo medio cuando son atacadas. Este resultado apoya la idea de una mayor prevalencia en las chicas de estas formas de agresión que en sus compañeros varones. Incluso, recuerda la clásica división por sexos que situaba a

las chicas como usuarias de formas indirectas y sociales de maltrato frente a las formas más físicas y directas de los chicos (Crick y Bigbee, 1998; Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Morita et al., 1999; Ortega, 1992; Rigby, 1997; Smith y Sharp, 1994), aunque también se han señalado ejemplos en otro sentido (Avilés, 2002; Owens, Daly y Slee, 2005; Peets y Kikas, 2005). En cualquier caso, determinadas características que acompañan al ciberbullying como el inicial anonimato de origen, la distancia con que se establecen los ataques, la seguridad que tiene el agresor al no tener que exponerse en el "cara a cara" o el desconocimiento que muchas víctimas tienen sobre la identidad de sus agresores, lo configuran como una forma de maltrato con rasgos indirectos. Esto podría justificar, entonces, cierta preferencia de un sexo frente a otro, lo que coincide con la preponderancia atribuida al sexo femenino por las formas más indirectas de agresión.

Por otra parte, el análisis de la relación que puede haber entre los resultados escolares de éxito o fracaso y los comportamientos de violencia hacia los iguales, o incluso hacia los adultos que conviven con los grupos escolares, se han puesto de manifiesto en diversas investigaciones sobre temas relacionados con la conflictividad escolar. Véase, la disrupción (Uruñuela, 2007), la indisciplina (Amado, 2000), el maltrato entre iguales (Avilés, 2006) o la violencia en las aulas (Cowie y Jennifer, 2007).

Respecto al bullying es conocida la relación entre los perfiles de víctima y de agresor y la falta de satisfacción y de éxito escolar (Olweus, 1998). En relación con el ciberacoso, hoy se acosa a alumnado que es brillante, alcanza el éxito escolar y sigue las directrices marcadas por las figuras de autoridad o la escuela. Son las víctimas seguras (Avilés, 2006), frecuentes en grupos de convivencia con cultura predominante de desconexión curricular. En ellos, las chicas y chicos que se esfuerzan por brillar en el desempeño de sus tareas acaban siendo centro de burlas y persecución de sus compañeros, también a través de las nuevas tecnologías. Así interpretamos el dato encontrado en nuestra investigación que relaciona éxito escolar y victimización preferentemente a través de internet.

Esta relación pone de manifiesto la importancia de poner en marcha estrategias para abordar estas problemáticas que afectan al rendimiento del alumnado, el clima escolar y el bienestar personal de los estudiantes. Una de ellas es el trabajo preventivo en la escuela para adaptar el medio escolar a las necesidades del alumnado implicado y no implicado en las dinámicas *bully-victim*, a las características de cada uno de los perfiles. El currículum como la metodología y la evaluación deben ser vehículos a través de los que llevar un mensaje inequívoco de valores morales contrarios al abuso que supone el ciberbullying y de trabajo profesional en contenidos como la ayuda, la comunicación, la resolución pacífica de los conflictos, la defensa de los derechos individuales, la

competencia social y la convivencia, el acompañamiento, la atención y el respeto a la diversidad, la inclusividad, la cooperación y el ajuste pedagógico.

Ello tiene que conducir a formalizar en las comunidades educativas *proyectos de prevención y de intervención* contra el ciberbullying (Diamanduros, Downs y Jenkins, 2008). Guías de actuación ante estas situaciones para cada uno de los sectores de la comunidad educativa (Willard, 2007). Por ello, son necesarios los mismos esfuerzos que empleamos para luchar contra el bullying; a pesar de las diferencias, en la base del maltrato entre iguales existen componentes comunes (Avilés y Alonso, 2008) se manifiesten de unas formas o de otras.

El trabajo preventivo debe abordar la educación moral como base de la construcción de unas relaciones personales sanas e integradas en el marco del respeto de los derechos de los otros. Para el ciberbullying se hace necesario establecer en el comunidad educativa programas integrales que lo aborden de forma global. Las decisiones organizativas del centro tienen que colaborar en ello. Más que prohibir se debe ayudar al alumnado desde las familias y el profesorado a hacer un uso racional y adecuado de las nuevas tecnologías a partir de normas establecidas comunitariamente. Algunos autores hablan, incluso, de contratos para internet entre padres-madres e hijos (Hinduja y Patchin, 2007), que firman ambas partes sobre las reglas a respetar y que tendrían como finalidad asegurar una comunicación segura en la red. Es otra forma de implicar a las familias en compromisos de lealtad educativa (Avilés, 2006).

El trabajo preventivo deber ser impulsado desde el grupo de trabajo antibullying del centro -GTB- (Avilés, 2005), que promueva una evaluación que determine la prevalencia en el centro del problema y, de ahí, la construcción de respuestas. Debe darse información y formación sobre el ciberacoso, cómo se produce, cómo y a quién debe comunicarse, las consecuencias que tiene y sobre las implicaciones legales de la comisión de posibles delitos. Preventivamente también deben crearse redes estables de alumnado que tengan entre sus objetivos la promoción de valores contrarios a la violencia y el abuso: redes de mediadores (Bocqué, 2005) equipos de ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008), etc. En un sentido más amplio, también se debe trabajar con otros agentes de la comunidad educativa y del contexto socioeducativo en la línea de minimizar los efectos de los factores socioculturales en el desarrollo de esas conductas (Tillman, 2005).

Más en la línea de la intervención, conviene determinar también la competencia del centro educativo para actuar allí donde se produzca el ciberacoso, dentro o fuera de él, y fijar los indicadores que permitan valorar si los hechos afectan o no a la convivencia pacífica y el desarrollo educativo de cualquier miembro de la comunidad educativa. Ello aportará claves que legitimen las actuaciones del profesorado o las autorida-

des académicas para abordar los casos cuando se produzcan desde medios ajenos o externos al centro educativo. En este sentido, habrá que contar con los pronunciamientos de los tribunales y las instancias judiciales cuando hayan respondido a denuncias planteadas (Diamanduros, Downs y Jenkins, 2008).

En cualquier caso, será positivo y necesario establecer y dar a conocer un protocolo de actuación para cuando suceda un caso, expresando los canales de comunicación y las personas o instancias de referencia a las que recurrir, procurando implicar a cuantos más perfiles diferentes de la comunidad educativa.

Por tanto, parece fundamental elaborar programas de compromiso global e integral. Estos compromisos permitirían elaborar proyectos comunes que reforzarían hábitos comunitarios fundamentales para vivir en sociedad, basados en el respeto y la solidaridad y alcanzados a partir de la gestión de las emociones, el trabajo hacia el respeto del otro y la educación moral compartida.

Referencias

- Almeida, A.-Correia, I.-Esteves, C.-Gomes, S.-Garica, D.-Marinho, S. (2008): *Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses*. En R. Avi, E. Debarbieux y C. Neto (Eds.), *4th Work Conference Violence in school and public policies*. Lisboa: MHEdições.
- Amado, J. (2000): *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Avilés, J.M. (2002): *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J.M. (2005): *Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa*. www.concejoeducativo.org (8 diciembre 2005).
- Avilés, J.M. (2006): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2009): *Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas*. En *Boletín de Psicología* (95), 7-28.
- Avilés, J.M.-Elices, J.A. (2007): *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M.-Alonso, M.N. (2008): *Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera*. En I. Leal, J.L. Pais, I. Silva y S. Marques, (Eds.), *7º Congresso Nacional de psicologia da saúde*, (pp. 119-129): Porto: ISPA Ediciones.
- Avilés, J.M.-Torres, N.-Vian, M.V. (2008): *Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar*. En *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3) 357-376. Universidad de Almería: Instituto de Orientación Psicológica.
- Beran, T.-Li Q. (2007): *The relationship between cyberbullying and school bullying*. En *Journal of Student Wellbeing*, 1 (2), 15-33.
- Boqué, M.C. (2005): *Tiempo de Mediación*. Barcelona: CEAC.
- Brinson, S.A. (2005): *Reclaiming children an youth: the journal of strength-based interventions*, 14 (3), pp. 169-174
- Byrne, B. (1994): *Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools*. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.

- Calmaestra, J.-Ortega, R.-Mora-Merchán, J.A.(2008): Las TIC y la Convivencia. Un Estudio Sobre Formas de Acoso en el Ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-103
- Cowie, H.-Jennifer, D.(2007): *Managing violence in schools. A whole-school approach to best practice*. London: PCP.
- Crick, M.A.-Bigbee, M.S.(1998): Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 66, 2.
- Defensor del Pueblo(1999): *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*.<http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm> (29 diciembre 1999)
- Diamanduros, T.-Downs, E.,-Jenkins S.(2008): The role of school psychologists in the assessment, prevention and intervention of cyberbullying. En *Psychology in the Schools*, 45 (8), 693-704.
- Farrington, D.-Baldry, A. Factores de riesgos individuales de la violencia escolar. En *IX Reunión Internacional sobre Biología y sociología de la Violencia* (pp. 39-55) Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Hinduja, S.-Patchin, J.(2007): Internet use control for parents and children/teenagers. En http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_internet_use_contract.pdf (3 junio 2009).
- Hoover, J.H.-Oliver, R.-Hazler, R.J.(1992): Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Lagerspetz, K.M.J.-Björkqvist, K.-Berts, M.-King, E.(1982): Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Li, Q.(2006): Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Manson, K.(2008): Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. En *Psychology in the schools*, Vol. 45 (4), 323-348.
- Mora-Merchán, J.-Ortega, R. Justicia, F.-Benitez, J.L.(2001): Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. En *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Morita, Y.-Soeda, H.-Soeda, K.-Taki, M.(1999): Japan. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying*, (pp. 309-323). London: Routledge.
- Nansel, T.R.-Overpeck, M.-Pilla, R.S.-Ruan, W.J.-Simons-Monrton, B-Scheidt.P.(2001): Aggression behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American medical association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D.(1983): Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp.353-365). New York: Academic Press.
- Olweus, D.(1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R.(1992): Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, *Vth. European Conference on Developmental Psychology*, (pp.27). Sevilla.
- Ortega, R.-Calmaestra, J.-Mora-Merchán, J.(2007): *Cuestionario Cyberbullying*. Documento no publicado: Universidad de Córdoba.
- Ortega, R.-Calmaestra, J.-Mora-Merchán, J.(2008): Cyberbullying. En *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 183-192.
- Owens, L.-Daly, A.-Slee, P.(2005) *Aggressive Behaviour*, 31 (1), pp. 1-12
- Peets, P.-Kikas, E.(2005) *Aggressive behaviour*, 32 (1), pp.68-79
- Rigby, K.(1997): What children tell us about bullying in schools. En *Children Australia*, 22, 28-34.
- Shariff, S.(2008): *Cyber-bullying*. New York: Routledge.

- Smith,P.K.-Sharpe,S.(1994): *School bullying. Insights and perspectives*. Routedledge: London.
- Stevens,V.-Oost,P. van.(1995): Bullying in school: the role of the guidance centres. *Caleidoscoop*, 3, 34-37.
- Tillman,K.(2005): Factores de riesgos socioculturales. En *IX Reunión Internacional sobre Biología y sociología de la Violencia* (pp. 97-110) Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Uruñuela,P.(2007): Disrupción escolar y salud de los profesores. En J.M^a Avilés (Coord.) *Convivencia escolar. Convivir, compartir decisiones*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Willard,N.(2005): Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats and distress. <http://www.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf> (16 diciembre 2008).
- Willard,N.(2007): Educator'guide to cyberbullying: addressing the harm caused by online social cruelty. En http://www.asdk12.org/MiddleLink/AVB/bully_topics/EducatorsGuide_Cyberbullying.pdf (23 junio 2009),
- Ybarra,M.,-Mitchell,K.(2004): Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 27, 319-336.