



La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el ciberbullying

The perception of teachers in training about bullying and cyberbullying

Antonia Martí Aras

Universidad Internacional de Valencia

antonia.marti@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0002-7231-5760

Ana Isabel Agustí López

Universidad Internacional de Valencia

anaisabel.agusti@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0001-9705-1733

Ana Rodríguez Martín

Universidad Internacional de Valencia

ana.rodriguezr@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0002-9326-7307

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una realidad acerca de la percepción sobre las causas del acoso y el ciberacoso que tienen los y las docentes. Se observa que existen diferencias entre hombres y mujeres en esta atribución y cuáles son los requerimientos de formación que presentan ante este fenómeno. Para la recogida de la muestra, se recogieron datos de un cuestionario creado por tres escalas. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre profesoras y profesores en cuanto a la atribución causal del fenómeno violento. También se observó que las acciones de prevención terciaria también son distintas entre hombres y mujeres. En este sentido, los docentes requieren mayor formación en detección precoz del acoso y ciberacoso, frente a formación en el uso de las metodologías activas. El aprendizaje de herramientas de prevención primaria y secundaria sigue siendo un asunto pendiente en la formación de los docentes.

Palabras clave: profesorado, formación bullying, ciberbullying, violencia.

Abstract

The main purpose of this article is to present a reality about teachers' perception of the causes of bullying and cyberbullying. It is observed that there are differences between men and women in this attribution and what are the training requirements that arise in response to this phenomenon. To collect the sample, data were collected from a questionnaire created by three scales. The results indicate that there are significant differences between professors and professors regarding the causal attribution of the violent phenomenon. It will also be controlled that tertiary prevention actions are also different between men and women. In this sense, teachers require more training in early detection of bullying and cyberbullying, compared to training in the use of active methodologies. Learning primary and secondary prevention tools continues to be a pending issue in teacher training

Key words: teachers, bullying training, cyberbullying, violence.

Cómo citar este trabajo: Martí Aras, Antonia., Agustí López, Ana Isabel, y Rodríguez Martín, Ana. (2025). La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el ciberbullying. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–13. <https://doi.org/10.46661/respublica.11251>.

Recepción: 14.11.2024

Aceptación: 05.01.2025

Publicación: 25.01.2025

1 Introducción

La prevención del acoso en la escuela supone implicar a toda la comunidad educativa, especialmente a quienes más cerca del alumnado están, el equipo docente, quienes juegan un papel sumamente importante, transmitiendo las actitudes y mensajes adecuados y actuando de forma inequívoca ante los casos (Avilés, 2020). El fomento de la convivencia y el bienestar social dentro de la escuela, pasa necesariamente, por un ejercicio de concienciación sobre el fenómeno, especialmente acerca de los roles que ocupan en él, las dinámicas de funcionamiento del acoso, el manejo de las herramientas que están disponibles para afrontarlo y el fomento del compromiso para combatirlo.

Desde las distintas administraciones educativas se implementan distintas políticas para erradicar el fenómeno del maltrato entre iguales (Olweus, 1998) todas ellas, con la intencionalidad de dotar al profesorado de herramientas efectivas contra el acoso escolar, como son los protocolos nacionales de actuación. Muchos países o territorios han creado observatorios para la convivencia.

Valga como ejemplo el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar constituido mediante el Real Decreto 275/2007 (Gobierno de España, 2007) o la creación del Observatorio para la Convivencia en el País Vasco (Gobierno Vasco, 2012). Estos se han constituido como órganos administrativos interdepartamentales que tienen como principal función recabar cuanta información obre en poder de las instituciones públicas y privadas con objeto de favorecer la convivencia en las comunidades escolares, fomentar la resolución pacífica de los conflictos y promover la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndolos así en centros promotores de la paz (Martí y Alabarta, 2019).

El estudio de Pérez et al. (2017) concluye que el profesorado utiliza más acciones de prevención primaria y secundaria, que de

prevención terciaria. Siendo las acciones primarias y secundarias aquellas basadas en el aprendizaje social y moral que mejore la convivencia, al contrario que las medidas terciarias, mucho más punitivas.

Siguiendo a Muñoz (2009), entendemos las estrategias de prevención primaria, cuando el profesorado o el centro actúan de forma anticipada para evitar que aparezca la problemática; la prevención secundaria, cuando las acciones van dirigidas hacia la detección y control de los posibles factores de riesgo que puedan derivar en casos de acoso o violencia en las aulas, y ya, finalmente, hablamos de prevención terciaria cuando las acciones a desarrollar se dirigen hacia la corrección o mitigación de los efectos de una situación de violencia que ya es dada (Fernández et al., 2023).

Dentro de las acciones de prevención primaria que en mayor medida utilizan nuestros docentes, suelen estar aquellas en las que se fomenta el orden en la clase, mejorar la cohesión de grupo-clase, el aprendizaje cooperativo (Díaz Aguado et al 2010), o como se señala en el estudio de Serrano (2013), promover la aceptación y el respeto en el aula y promover el respeto en el centro, son las medidas que mayormente utilizan los docentes de la Comunidad Valenciana, con un 70.83% y un 80.63% respectivamente.

En cuanto a las acciones de prevención secundaria que en mayor extensión vienen utilizando nuestros docentes son aquellas que fomentan la formación a familias y profesorado en la detección de factores de riesgo que pueden activar la aparición de situaciones de acoso y otras violencias (Pérez et al. 2017).

Las acciones de prevención terciaria, que se aplican cuando todas las acciones primarias y secundarias, no han funcionado, son en mayor medida punitivas o de castigo, como puede ser aplicar las acciones del Plan de Convivencia del centro, del Reglamento de Régimen Interno, y del Plan de Acción Tutorial, derivar al alumno agresor, al departamento de orientación o al equipo

directivo, colaborar con acciones propuestas por Servicios Sociales y Consejerías de Educación (Serrano 2013).

El estudio Estatal desarrollado por Aguado en 2010, concluía que los docentes preferían discutir los problemas de convivencia con el propio alumnado en el 84.80% de las ocasiones.

Si bien, como indicó Skinner (1975), los castigos sirven para frenar conductas negativas en un momento dado, pero de nada sirve para que se evite su nueva aparición en el futuro, además de las consecuencias negativas que en ocasiones pueden provocar, las acciones educativas y conciliadoras, resultan mucho más efectivas para el aprendizaje e interiorización de normas de convivencia.

En este sentido la nueva ley de protección integral a la infancia y adolescencia 8/2021, de 4 de junio, establece como mecanismo necesario, la formación de los profesionales del ámbito educativo para la detección precoz de las situaciones de violencia, con independencia de que esa violencia se haya producido en el propio ámbito escolar o fuera de él, formar en las actuaciones a llevar a cabo una vez que se han detectado indicios de violencia, formación específica en seguridad y uso seguro y responsable de Internet, incluyendo cuestiones relativas al uso intensivo y generación de trastornos conductuales, fomentar el buen trato a los niños, niñas y adolescentes, la identificación de los factores de riesgo y de una mayor exposición y vulnerabilidad ante la violencia, aprendizaje de mecanismos para evitar la victimización secundaria y formación en el impacto de los roles y estereotipos de género en la violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes (Payá y delgado, 2021).

2 Formación Profesorado Bullying y Ciberbullying

Según un estudio elaborado por Del Barrio y colaboradores (2006) buena parte del profesorado no se siente preparado para

actuar ante un caso de ciberbullying, especialmente, por no poseer la formación adecuada.

Serrano y Pérez (2011), realizaron un estudio sobre el nivel de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para afrontar situaciones de Bullying. La muestra estuvo formada por profesorado de cuatro centros de tres localidades de la provincia de Valencia, tres públicos y uno concertado, respondiendo un total de 85 docentes. De ellos, un 63,10% son profesoras y un 38,80% ejercen como tutores. Un poco más de la mitad, un 55,30%, señalan llevar más de 11 años dando clase y un 35,30% indican llevar 7 o menos años.

Los datos revelaron que el profesorado de ESO estaba preocupado e interesado por el Bullying, pero no tenían conocimientos y formación, especialmente en los diferentes tipos en que éste puede manifestarse.

En 2018, Giménez Gualdo y Carrión del Campo, llevaron a cabo un estudio con el fin de identificar la percepción de docentes y directivos sobre sus necesidades formativas en cyberbullying; analizar la relación entre la capacidad de actuación ante el cyberbullying, propuestas de actuación en los centros educativos, comunicación del ciberacoso y estrategias de afrontamiento; y conocer qué variables sociodemográficas se relacionan con las estrategias de afrontamiento implementadas por docentes y directivos.

La muestra estuvo compuesta por 270 profesores con edades entre los 26 y 61 años de 37 centros educativos de la Región de Murcia.

La investigación reveló que el profesorado encuestado señaló necesidades formativas en materia de cyberbullying, siendo además los equipos directivos quienes se percibían más carentes de formación en comparación con el colectivo de docentes. Se comprobó que sentirse capacitado para afrontar el ciberacoso está relacionado con plantear propuestas de actuación contra el cyberbullying, por lo que la demanda de

formación específica fue latente de cara a capacitar al profesorado para intervenir y poner en marcha medidas a corto y medio plazo en sus centros.

En cuanto a las actuaciones que decían desempeñar el colectivo de docentes ante el cyberbullying, destacaban estrategias de afrontamiento como: “actúo con indiferencia”, “hablo con el agresor y la víctima”, “sanciono al agresor”, “hago de mediador” o “planteo debates y actividades en clase”. Además, fueron las mujeres quienes afirmaron poner en marcha más estrategias de afrontamiento que los hombres, mientras que, al comparar con la edad, titularidad del centro, años de experiencia docente o ser tutor o no de aula, los resultados son más homogéneos no existiendo diferencias.

Uno de los principales puntos de dolor se centra en que el alumnado no denuncia los casos de acoso y una de las razones es la desconfianza con el profesorado (Rigby & Johnson, 2016). En este sentido Díaz- Aguado en 2006, argumentó que los alumnos confirman que lo compartirían con los docentes si estos les transmitieran confianza.

Gabarda y colaboradores (2022) afirman que, si el docente es capaz de promover un buen clima en el aula, en el que los alumnos puedan comunicarse bajo el respeto mutuo, puede llevar a que se sientan protegidos frente a ciertas conductas de acoso, además de generalizar una sensibilización hacia las conductas violentas ayudando así al docente y a los compañeros y compañeras a obtener un canal de comunicación adecuado y continuo.

Esto nos hace reflexionar sobre, hasta qué punto el docente puede influir en la intervención, detección o prevención del bullying y Ciberbullying. Estudios como el de Ojeda y Del Rey, (2021) nos indican que con pocos recursos y tiempo se puede lograr aportar herramientas al profesorado a partir de formación específicas, para dotar de herramientas a los docentes para ser capaces de realizar intervenciones de prevención eficaces para disminuir el ciberbullying.

Llevando esto al contexto adolescente, y teniendo en cuenta que de unos años a esta parte los y las adolescentes se mueven en un marco social online y offline continuo (Turkey, 2008), no podemos dejar de lado el hecho de que no toda conducta violenta se observa, ni oye, también nos enfrentamos con el acoso a través de redes sociales, más silencioso en el que muchas personas pueden agredir sin mostrar su rostro o su identidad (Liz-Rivas, 2024; Rodríguez y Gordón, 2024).

Por todas estas razones, es muy importante que tanto los docentes de todas las etapas educativas, como las familias se formen en señales de detección, en cómo prevenir, en cómo enseñar a los niños y niñas a generar esa conciencia social virtual respetuosa y también las consecuencias del mal uso de las redes sociales e internet. Todo ello, con el objetivo de proteger a los más jóvenes.

3 Perfil del agresor/a bullying y ciberbullying

La mayoría de situaciones de violencia escolar son ocasionales, ocurre en la escuela, alrededores o actividades extraescolares. Sin embargo, a veces la frecuencia de las agresiones se vuelve reiterada y empieza a ocurrir entre un mismo agresor y una misma víctima, cuando esto ocurre estamos ante el llamado “acoso escolar”.

El acoso escolar o bullying, es una forma de violencia escolar que hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima (Serrano, 2006).

Para Olweus (1993), también existen tres características que definen el bullying:

- Persistencia en el tiempo, lo cual nos permite diferenciarlo de los hechos aislados.
- Abuso de poder, ya que se establece una relación en desequilibrio de poder que dificulta la salida de la
- víctima de dichas situaciones sin ayuda de nadie.

- Intencionalidad de la acción. Es decir, la intención de hacer daño ya sea de forma física, verbal o psicológica.

El bullying no es un fenómeno nuevo, pero sí es el más estudiado de todos cuantos pueden ocurrir en el contexto escolar, y es el que más daño moral, psicológico y educativo produce entre los escolares ((Delgado, 2024; Liz, 2024; Avilés, 2006).

Según Diaz-Aguado (2006) se produce la situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado de un grupo que sigue la conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, no puede salir por sí misma de la situación de acoso” (p. 17).

El ciberbullying ocurre en un entorno social donde las relaciones sociales son las mismas fuera y dentro de la red online (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Se ha reconocido que en la mayoría de las ocasiones son los compañeros quienes inician la intimidación a través de Internet, lo que lleva a considerar el ciberespacio como una posible extensión del contexto escolar (Juvonen & Gross, 2008).

En este sentido, los roles del ciberbullying son similares a los bullying. El ciberacoso conlleva las características típicas del bullying (intencionalidad del agresor, desequilibrio de poder entre las partes y reiteración a lo largo del tiempo), por lo que podrían considerarse como las dos caras de una misma moneda (UNICEF, 2017).

Atendiendo al concepto de ciberbullying, diferentes autores han partido de los roles existentes en el Bullying tradicional, denominándose ciberbullie, cibervíctima y cibertestigo. Autores como Giménez Gualdo, Arnaiz y Maquilón (2013) realizaron la siguiente clasificación:

- Ciberbullie: Se denomina a la persona, adulta o menor que, haciendo uso indebido y malintencionado de las TIC's, hiere, veja, humilla o amenaza a una víctima débil e indefensa.

- Cibervíctima: Son aquéllas que padecen y silencian las situaciones de ciberbullying. Sus características son similares a las referenciadas en el bullying: inseguridad, baja autoestima, posibilidad de aislamiento...
- Ciber Testigo: Nada hay escrito sobre este papel, aunque cabe destacar que se trata de un rol que, por lo general, silencia y encubre las agresiones online, por lo que ayudan a perpetuar en el tiempo la agresión. Existen dos vertientes de ciber testigo, los que se posicionan del lado del agresor, avivando las amenazas, participando en los insultos y demás acciones negativas y los que se colocan a favor de la víctima, tratando de consolarla.

Según a Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011), el perfil del agresor se podría clasificar de la siguiente manera: suelen ser algo mayores que la víctima; pueden ser sujetos violentos con todas las personas que los rodean; tienen fortaleza física y/o psicológica; tienen una imagen positiva de sí mismos, incluso, en ocasiones, llegan a ser soberbios; gozan de cierto estatus social, de forma que en ocasiones suelen ser los líderes del grupo; la relación con los padres puede ser deficiente, siendo los receptores de castigos físicos en su núcleo familiar; carecen de sentimientos de culpabilidad; raramente son académicamente brillantes y su rendimiento escolar es bajo; muestran una actitud negativa hacia el centro educativo; presentan poca tolerancia a la frustración y, ocasionalmente han sido, con anterioridad, ellos las víctimas.

Autores como Calmaestra y colaboradores (2016) describen las siguientes características compartidas por los ciberacosadores: baja autoestima, menor empatía cognitiva y afectiva, bajas habilidades sociales y de comunicación, falta de asertividad, baja capacidad para resolver conflictos, dificultades para relacionarse y problemas de aprendizaje.

Respecto al sexo, según Dalla Pozza y colaboradores (2016), en comparación con el bullying tradicional parece que las chicas son

más propensas a realizar ciberacoso, tal vez por la tendencia a adoptar estrategias más indirectas y de carácter emocional.

Atendiendo a Ballesteros y colaboradores (2017), la mitad de los casos de ciberbullying suelen ser por parte de grupos con cierto nivel de organización, generalmente de 2 a 5 personas, y siendo más habituales los grupos de sólo chicos que los de sólo chicas o mixtos.

4 Método

Se trata de un estudio cuantitativo, ex post facto y estrategia prospectiva. Con un solo tiempo de medida. La muestra se extraerá mediante muestreo por conveniencia entre la población docente de la Universidad Internacional de Valencia.

El presente proyecto se rige por los principios de la DECLARACIÓN DE HELSINKI, recogiendo el consentimiento informado de los participantes.

4.1 Participantes

Los participantes del estudio son docentes en formación del Máster en Formación del Profesorado del curso 2021/2022.

El cuestionario adaptado se implementó como material extra 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" en los que el alumnado pudo participar.

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.

La edad de los participantes oscila entre 22 y 60 años, con una media de 33 años. Del total

de 465 alumnos y alumnas 256 son mujeres (55,1%) y 209 hombres (44,9%).

Por otro lado, los participantes estudian en distintas especialidades dentro del máster (Dibujo, Matemáticas e Informática, Formación y Orientación Laboral, Inglés, Lengua y Literatura, Física y Química).

5 Instrumentos

Del total de la batería de preguntas, se presentaron tres cuestionarios.

El primero de ellos dedicado a los datos de carácter sociodemográfico, compuesto por 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 y colaboradores (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: 1: Total desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indiferente, 4: de acuerdo y 5: 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 (ver tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario autoinforme

Ítems cuestionario autoinforme
Por culpa de la víctima (CV)
Por culpa del agresor (CA)
Porque la víctima provoca (VP)
El agresor se siente provocado (APD)

Por las características de la víctima (CV)
Por las características del agresor (CA)
Por la pasividad de los espectadores (PE)
Porque al agresor le divierte (DA)
Por desequilibrio de poder (DP)
Por motivos racistas (MR)
Por motivos homófobos (MH)

Nota: Elaboración propia

El tercer cuestionario de “Percepción y Actuación Docente ante el Cyberbullying (CPID-CB)” (Gualdo, 2018).

Este cuestionario está formado por 4 escalas (Valoración de la competencia docente, qué haría ante un caso de cyberbullying en su centro y en qué necesita ser formado en bullying y Cyberbullying).

Para nuestro estudio, se utilizaron las escalas 2 y 3 respectivamente.

Las escalas están formadas por ítems de tipo Likert de 5 puntos, que van desde en total de acuerdo hasta en total desacuerdo (ver tabla 2).

Tabla 2. Ítems cuestionario CPID-CB

Item cuestionario	Respuestas del ítem
¿QUÉ HARÍA ANTE UN CASO DE CIBERBULLYING EN SU CENTRO?	Implicarse y participar en las comisiones de convivencia de mi centro (IC)
	Participar en talleres/ acciones formativas sobre bullying/ciberbullying (TF)
	Contactar con el Equipo Específico de Convivencia (EC)
	Ignorar el asunto (IA)
	Redistribuir el aula para cambiar de sitio al agresor y a la víctima (RA)
	Hablar a solas con los agresores (HA)
	Hablar a solas con las víctimas (HV)

	Orientar al agresor a pedir ayuda profesional (OA)
	Orientar a la víctima a pedir ayuda profesional (OV)
	Realizar tutorías específicas sobre el tema (RT)
	Redactar un parte/expediente contra el agresor (RE)
	Llamar a la policía (LP)
	Comunicarlo a la dirección del centro (CD)
	Comunicarlo al orientador/a (CO)
	Comunicarlo a otros docentes (CDo)
	Hablar con las familias de agresores y víctimas (HFA)
	Hablar con las familias de las víctimas (HFV)
Restringir/ prohibir el uso del móvil en el aula (RM)	
¿EN QUÉ NECESITA SER FORMADO ANTE EL BULLYING/CIBERBULLYING?	Intervención con víctimas y/o agresores
	Detección y signos de alarma del bullying y ciberbullying
	Reducción del estrés y ansiedad escolar
	Principios básicos de la conducta adolescente y estrategias de actuación
	Uso responsable de las TIC por el alumnado
	Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales básicas.
	Elaboración de Planes de Convivencia
	Intervención con víctimas y/o agresores
Detección y signos de alarma del bullying y ciberbullying	

	Reducción del estrés y ansiedad escolar
	Principios básicos de la conducta adolescente y estrategias de actuación
	Uso responsable de las TIC por el alumnado
	Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales básicas.
	Elaboración de Planes de Convivencia

Nota: Elaboración propia

5.1 Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación ha sido, en primer lugar, el desarrollo del protocolo de evaluación.

Seguidamente se realizó el envío de la encuesta al alumnado del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad Internacional de Valencia.

La participación ha sido completamente voluntaria y anónima. Tras la recogida de muestra se realizaron los análisis necesarios a través de Excel y SPSS.

5.2 Análisis de datos

Se llevaron a cabo análisis descriptivos/exploratorios de las principales variables, también se llevaron a cabo comparación de medias entre sexo por cada ítem de los cuestionarios, mediante pruebas T y comparación entre grupos (especialidad cursada) para cada ítem de los cuestionarios, a partir de ANOVAs de un factor. Se utilizaron para los cálculos estadísticos necesarios el programa SPSS versión 25.

5.3 Resultados

La tabla 1 presenta las puntuaciones medias y desviaciones estándar en las 3 escalas del cuestionario de percepción de las causas atribuidas al ciberbullying en las que se han hallado diferencias significativas entre ambos sexos.

En las escalas que atribuyen las causas del ciberacoso a motivos racistas y homófobos, son las mujeres quienes de media puntúan más alto, mientras que los hombres opinan de media más que las mujeres que las causas del ciberbullying son por provocaciones de la víctima.

No se detectaron diferencias entre sexos en el resto de las 8 escalas.

Tabla 3. Ítems cuestionario CPID-CB Medias y desviaciones estándar entre sexo de las escalas del cuestionario de autoinforme.

Escala	Mujeres (n=256)		Hombres (n=209)	
	Media	sd	Media	sd
VP	1.29	0.539	1.47	0.679
MR	3.87	0.830	3.50	0.989
MH	3.92	0.814	3.59	0.925

Nota: Elaboración propia

En la tabla 2 se muestra las medias y desviaciones estándar halladas entre hombres y mujeres en cuanto a las medidas que deben tomarse ante un caso de ciberacoso, de las escalas en las que se han hallado diferencias significativas entre hombres y mujeres siendo ellas quienes puntúan de media más alta son: Implicarse y participar en las comisiones de convivencia de mi centro (IC),

- Participar en talleres/ acciones formativas sobre bullying/ciberbullying (TF),
- Contactar con el Equipo Específico de Convivencia (EC),
- Redistribuir el aula para cambiar de sitio al agresor y a la víctima (RA)
- Orientar al agresor a pedir ayuda profesional (OA),
- Orientar a la víctima a pedir ayuda profesional (OV),
- Realizar tutorías específicas sobre el tema (RT),

- Comunicarlo a la dirección del centro (CD),
- Comunicarlo al orientador/a (CO),
- Comunicarlo a otros docentes (CDo),
- Hablar con las familias de agresores y víctimas (HFA).

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar entre hombres y mujeres de la escala 2, del CPID-CB

Item	Mujeres (n= 256)		Hombres (n = 209)	
	Media	sd	Media	sd
IC	4.71	.479	4.48	.666.
TF	4.79	.443	4.55	.657
EC	4.73	.512	4.56	.634
RA	3.84	1.009	3.54	1.152
OA	4.36	.852	4.13	.853
OV	4.45	.803	4.11	.926
RT	4.79	.442	4.56	.698
CD	4.90	.339	4.70	.649
CO	4.93	.283	4.77	.630
CDo	4.67	.694	4.43	.857
HFA	4.75	.571	4.58	.703

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la pregunta sobre qué necesidad de formación detectan que necesitan en su currículum en materia de bullying y ciberbullying, (tabla 3), los docentes responden a una escala likert de 5 puntos, que va desde 1 “en total desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, las respuestas dadas son:

El 77.8% considera que está totalmente de acuerdo en que necesita mayor formación para mejorar su competencia docente en intervención con agresores y víctimas, el 75.7% está totalmente de acuerdo en que necesita formarse más en detección y signos de alarma de bullying y ciberbullying.

Siendo las necesidades de formación menos necesarias, según detectan los docentes, “cómo reducir ansiedad y estrés” y “uso de las Tic”.

Tabla 5. Porcentajes de las escalas del CPID-CB, en cuanto a necesidades de formación.

Necesidad Formativa	número personas (%)
Intervenir agresor-víctima	362 (77.8%)
Detección signos de alarma	352(75.7%)
Cómo reducir ansiedad y estrés	294 (63.2%)
Principios conducta adolescente	316 (68.0%)
Uso TICs	297 (63.9%)
Inteligencia Emocional y HHSS	320 (68.8%)
Elaborar plan de convivencia	314 (67.5%)

Nota: Elaboración propia

6 Discusión

Los resultados muestran que existen diferencias entre ambos sexos en cuanto a la percepción de las causas atribuibles al ciberbullying.

En concreto se han hallado diferencias siendo que las mujeres han puntuado más alto los motivos racistas y homófobos que los hombres. Es posible que estos resultados estén relacionados con estudios sobre la seguridad ciudadana, en la que los hombres perciben menos importancia a la misma (Jiménez Bautista, 2006), para el caso del racismo. Y, por otra parte, pueden estar relacionados con estudios realizados en estudiantes universitarios que muestran, con que los hombres sientan mayor incomodidad y emociones negativas hacia la homosexualidad que las mujeres y también crean que la homosexualidad viene determinada por una causa externa en mayor medida que las mujeres (Orcasita, et al., 2020).

Por otro lado, el estudio muestra que los hombres participantes del mismo, opinan en

mayor medida que las mujeres, que las causas del ciberbullying, es porque la víctima provoca al agresor. Datos similares a los encontrados en la tesis de Ulloa (2015).

En cuanto a las medidas que deben ponerse en marcha ante un caso de ciberacoso, también se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en este estudio. Siendo que las mujeres puntúan más alto en la implicación y participación en las comisiones de convivencia del centro, en participación en talleres o acciones formativas sobre bullying/ciberbullying, también en contactar con el equipo de convivencia y en redistribuir el aula para cambiar de sitio al agresor y a la víctima, también obtuvieron mayores puntuaciones en orientar tanto al agresor, como a la víctima o a la familia y en los ejercicios de comunicación con todos los órganos del centro y familia implicados.

En este sentido, se muestra a las mujeres con mayor disposición en intervención y comunicación de los problemas de acoso en las aulas. No existen muchos estudios que indiquen estas diferencias o el porqué de las mismas.

Siguiendo con los resultados de la percepción del profesorado sobre la necesidad de formación en ciertos temas, encontramos que la mayoría considera que necesita mayor formación para mejorar su trabajo en caso de tener que actuar, intervenir y detectar ante un caso con la víctima como con la persona agresora.

Los docentes en general dejaron el último lugar, formación sobre reducir la ansiedad y el estrés o el uso de TIC en estos contextos.

Relacionado con lo anterior, en una revisión Gallego, y colaboradores (2021), se mostró que muchos estudios habían hallado este tipo de necesidad de formación en los docentes en todas las partes del mundo.

Por ejemplo, en EEUU se detectó una falta de formación docente en diversidad y en las implicaciones del bullying, al igual que en la interiorización de mitos y prejuicios en docentes (Dessel, 2010).

En España se detectó la necesidad de formación en habilidades sociales tanto en víctimas como agresores (Sánchez y Escribano, 2014).

También en Canadá, se observó en 2015 la necesidad de formación en incorporación de contenidos sobre diversidad en el currículum y la formación específica al profesorado reducen los casos de bullying (Meyer, et al, 2015).

7 Conclusiones

Los resultados del estudio han sido alarmantes, y por ello consideramos prioritario investigar el porqué de estas diferencias atribucionales entre profesores y profesoras.

También resulta de gran importancia saber cómo se pueden adaptar estas actitudes y percepciones para mejorar las intervenciones en casos de acoso o ciberacoso en las aulas ya que el papel del docente es una parte fundamental del proceso.

En cuanto a las necesidades de formación, seguimos viendo como existe una solicitud unificada de la ausencia de formación específica en casos de violencia en las aulas, tales como son el bullying y el ciberbullying, frente a otros aprendizajes como son el uso de las TIC o incluso aspectos relacionados con el manejo del bienestar emocional.

Los estudios como los de Olweus, (2001); Smith y colaboradores (2004) y Trautmann, (2008), ya identifican que las medidas de afrontamiento del docente ante el bullying pueden variar en su efectividad, dependiendo de la implicación y cohesión del claustro de profesores en la aplicabilidad de las mismas, es por ello que se hace necesario un escenario común en todas ellas y una unificación de criterios según cada centro educativo, y todo ello para por una formación adecuada del docente.

Referencias

AVILÉS MARTÍNEZ, José María. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales*.

Agresores, víctimas y testigos en la escuela.
Salamanca: Amarú Editorial.

- AVILÉS MARTÍNEZ, José. María, TOGNETA PAULINO, Luciene y PETTA DAUD, Rafael. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>
- BAIOCCO, Roberto, PISTELLA, Jessica., SALVATI, Marco, LOVERNO, Salvatore. & LUCIDI, Fabio. (2018). Sports as risk environment: homophobia and bullying in a sample of gay and heterosexual men. *Journal of Gai & Lesbian Mental Health*, 22(4), 385-411. <https://doi.org/10.1080/19359705.2018.1489325>
- BALLESTEROS, Benjamín, PÉREZ DE VIÑASPRE, Santiago., DÍAZ, Diana., y TOLEDANO, Elena. (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados.* <https://n9.cl/6s6yl>
- CALMAESTRA, Juan, ESCORIAL, Almudena., GARCÍA, Paloma., DEL MORAL, Carmela., PERAZZO, Catalina., y UBRICH, Thomas. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia.* Save the Children. <https://n9.cl/nxo0i>
- CARRIÓN, ARCINIEGA. Cristina. Ana., y VEJA-OJEDA, Milena. Fernanda. (2019). Incidencia del Bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional en los Estudiantes de la Escuela Fiscal N°2 Ciudad de Loja. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 536-561.
- CAMODECA, Marina, BAIocco, Roberto. & POSA, Ortensia. (2018). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5). <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>
- DALLA POZZA, Virginia., DI PIETRO Anna, Morel, Sophie., & PSAILA, Emma (2016). *Ciberbullying among Young people.* European Parliament Policy Department for Citizen's Rights and Constitutional Affairs. <https://n9.cl/0te7j>
- DEL BARRIO, Cristina., ESPINOSA BAYAL Maria. Ángeles., MARTÍN, ORTEGA Elena., BARRIOS FERNÁNDEZ Ángela., DE DIOS PÉREZ, María José., GUTIÉRREZ RODRIGUEZ, Héctor, MONTEROGARCIA - CELAY, Esperanza y la colaboración del Comité Español de UNICEF (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, 2007.
- DELGADO MORÁN, Juan. José. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso / ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, Dykinson, pp. 107-122. <https://doi.org/10.14679/3315>
- DESSEL, Adrienne. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>
- DÍAZ-AGUADO, María José. (2006). *Acoso entre escolares.* Dirección general de Familia, Consejería general de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, María José., MARTÍNEZ ARIAS, Rosario. y MARTÍN BABARRO, Javier. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación.
- ESPINOZA GUAMÁN Eimy Eliana, REYES HERAS Adriana Lorena., y GALARZA VALAREZO, María Alexandra. (2020). La diversidad cultural y la problemática con el bullying en el ámbito de la Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 57-62. <https://doi.org/10.62452/j5gg7k84>
- ELLISON, Nicole B., STEINFELD, Charles., & LAMPE, Cliff. (2007). The Benefits of Facebook 'Friends': Social Capital and

- College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, DOMÍNGUEZ PINEDA Neidy Zenaida, MIRALLES MUÑOZ Fernando, & LIZ RIVAS Lenny. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología. (2), 42-56. <https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- GABARDA MENDEZ, Cristina., CUEVAS MONZONIS, Nuria., MARTÍ ARAS, Antonia., LÓPEZ AGUSTÍ, Ana Isabel., y RODRÍGUEZ MARTÍN, Ana. (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <https://doi.org/10.30827/Digibug.76395>
- GALLEGO-JIMÉNEZ, María Gloria., RODRÍGUEZ OTERO, Luis Manuel, y SOLÍS GARCÍA, Patricia. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- GARRIDO ANTÓN, María José y GARCÍA COLLANTES, Ángel. (2022). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. La importancia de la formación, la información y la sensibilización. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 155-182. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.660>
- GIMÉNEZ, Ana María., ARNAIZ, Pilar. y MAQUILÓN, Javier. (2013). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar*. Saarbrücken
- GIMÉNEZ-GUALDO, Ana María., y DEL CAMPO CARRIÓN, José Luis. (2018). El profesorado ante el " cyberbullying": necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón: Revista de pedagogía*, 70(1) <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- JONES, Lisa., BELLIS, Mark., WOOD, Sara., HUGHES, Karen., Mc COY, Ellie., ECKLEY, Lindsay., BATES, Geoff., MIKTON, Christopher., SHAKESPEARE, Tom., & OFFICER, Alana. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380, 899-907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- JUVONEN, Jaana., & GROSS, Elisheva. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- LIZ RIVAS, Lenny. (2024). Violencia y agresión entre iguales a través de las TICS: Cyberbullying. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, 2024, Dykinson, pp. 89-105. <https://doi.org/10.14679/3314>
- MARTÍ, M.A y ALABARTA, S. (2019). *Protocolos de actuación frente al acoso escolar en los centros*. Universidad Internacional de Valencia.
- MARTOS, Alba., y DEL REY, Rosario. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31 (2). <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.321>
- MEYER, Elizabeth., TAYLOR, Catherine. & PETER, Tracey. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>
- MUÑOZ, José Manuel. (2009). Prevención del acoso escolar (bullying). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 21 de agosto. <http://www.csi-csif>.
- RODICÍO GARCIA, María Luisa. y IGLESIAS CORTIZAS, María Josefa. (2011). *El acoso escolar diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- RODRÍGUEZ RAMOS, Marta, y GORDON BENITO. Iñigo (2024). Introducción al monográfico especial sobre “Cuestiones en torno a los delitos de odio: Delimitación, impacto y expansión”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, n.º 3. <https://doi.org/10.46661/respublica.10280>.
- PÉREZ, Amparo., RAMOS, Genoveva., y SERRANO, Macarena. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 163–179. <https://doi.org/10.18172/con.2954>
- OJEDA PÉREZ, Mónica. y DEL REY ALAMILLO, Rosario. (2021). Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del cyberbullying. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.612>
- RIGBY, Ken. & JOHNSON, Kaye. (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools*. University of South Australia
- OLWEUS, Dan, (1993). *Bullying at school: What we know now and what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* Morata.
- OLWEUS, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- ORCASITA, Linda. Teresa., VERA NORIEGA, José. Ángel., KUSSEROW, Magdalena., y MONTENEGRO CÉSPEDES, José. Luis. (2020). Percepciones y actitudes sobre homofobia en estudiantes universitarios. *Health & Addictions/ Salud y Drogas*, 20(2). <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.482>
- ORUE, Izaskun., CALVETE, Esther. y FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ Liria. (2018). Adaptación de la Escala de Acoso Escolar Homofóbico y magnitud del problema en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 26(3), 437-455.
- REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- SÁNCHEZ, Raquel. y ESCRIBANO, Teresa. (2015). Cómo abordar la situación de marginación entre pares femeninos. Un estudio de caso en el tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 647. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44556
- SERRANO, Ángela. (2006). *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel.
- SERRANO, Macarena. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- SKINNER, Burrhus. Frederic. (1975). *Registro acumulativo*. Fontanella.
- TURKLE, Sherry. (2008). Always-on/Always-on-you: the tethered self. En J. E. Katz (Ed.), *Hand book of Mobile Communication Studies* (pp. 121-137). MIT Press Scholarship Online. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7445.003.0013>
- ULLOA LABBÉ, Luis. Herminio. (2015). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile*. Universidad de Málaga. Tesis Doctoral..
- UNICEF. (2017). *Estado Mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital*. <https://n9.cl/u0d9f>