

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 1
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EL PROFESORADO ANTE EL *CYBERBULLYING*: NECESIDADES FORMATIVAS, CAPACIDAD DE ACTUACIÓN Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Teachers reactions to cyberbullying: training needed, ability to act and coping strategies

ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO⁽¹⁾ Y JOSÉ LUIS CARRIÓN DEL CAMPO⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Católica San Antonio de Murcia

⁽²⁾ Centro Oficial de Formación Profesional Natanael (Murcia)

DOI: 10.13042/Bordon.2018.52067

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 03/03/2007

Autora de contacto / Corresponding Author: Ana María Giménez Gualdo. E-mail: amgimenez@ucam.edu

INTRODUCCIÓN. El *cyberbullying* ha despertado gran interés en la comunidad científica y educativa en la última década (Smith, 2016) por su preocupante asiduidad entre los escolares. Debido a la escasez de investigaciones que analizan la opinión del profesorado, este trabajo examina la percepción de docentes y equipos directivos sobre sus necesidades formativas, capacidad de actuación, propuestas de acción futuras en los centros, estrategias de afrontamiento y su relación con variables sociodemográficas. **MÉTODO.** Se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* en un total de 270 profesores con edades comprendidas entre los 26 y 61 años ($M=44.00$, $DT=9.11$) pertenecientes a 37 centros públicos y privados de la Región de Murcia. **RESULTADOS.** Se encontraron diferencias significativas en la percepción de necesidades formativas ante el *cyberbullying* entre el grupo de docentes y equipos directivos. Sobre las capacidades de actuación, las mujeres y el profesorado de los centros privados se perciben más competentes para afrontar el *cyberbullying*. Se encontró correlación significativa entre las propuestas de acciones futuras en el centro y la capacidad de actuación de todo el profesorado, como también entre las estrategias que docentes y directivos dicen poner en marcha, respectivamente. En algunos casos, se encontró asociación significativa entre determinadas estrategias de afrontamiento con el género, el nivel educativo en que se imparte docencia o la titularidad del centro. **DISCUSIÓN.** Este trabajo supone un pequeño avance en el análisis del protagonismo que tiene el profesorado en la lucha contra el ciberacoso, el conocimiento de las actuaciones que ponen en marcha y las diferencias que parecen existir por género, titularidad del centro, nivel educativo y el rol como docente o miembro del equipo directivo. En este sentido, se plantea la necesidad de dotar al profesorado de formación, herramientas y habilidades específicas en aras de trabajar en la prevención activa del *cyberbullying*.

Palabras clave: Cyberbullying, Percepción del profesorado, Necesidades de formación, Estrategias de afrontamiento.

Introducción

El acoso escolar y sobre todo el que se produce a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) conocido como *cyberbullying* ha despertado gran interés en los últimos años. Estudios precedentes han tratado de comprender el por qué del uso malévolo de las tecnologías entre iguales, sus características, principales formas de presentación, roles implicados y las opiniones diferenciadas que del fenómeno tienen estudiantes, docentes y familias. Es precisamente el colectivo del profesorado sobre el que menos se ha profundizado hasta el momento a pesar de su importante labor en la lucha contra el *cyberbullying*. Este estudio indaga en la percepción de los docentes y equipos directivos sobre su capacidad de actuación ante el *cyberbullying*, estrategias específicas que ponen en marcha y sus necesidades de formación al respecto.

Es bien sabido el consumo tan naturalizado que los menores hacen de la telefonía móvil, el ordenador y las *tablets*, sin ser en muchos casos conscientes de los riesgos a los que se exponen (Carbonell, Fúster, Chamarro y Oberst, 2012; Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013; Garaigordobil, 2011; Kuss, Van Rooij, Shorter, Griffiths y Van de Mheen, 2013): el acceso a contenidos inapropiados, contacto con desconocidos, participación en juegos de rol, *grooming* o acoso pedófilo, amenazas contra la privacidad, suplantación de la identidad, robo de información (*phishing*), *sexting*, adicción a Internet y *cyberbullying*. En este escenario, las redes sociales se erigen como prioritarias para la comunicación y las relaciones interpersonales a la par que se convierten en un recurso de fácil manejo entre los menores para ejercer y padecer el acoso (Rial, Gómez, Graña y Varela, 2014).

El *cyberbullying*, acoso *online*, ciberacoso o cibermatonismo (Avilés, 2013; Garaigordobil, 2011), tiene sus primeros indicios en la investigación con Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000)

que encontraron un 6% de menores victimizados por Internet. Actualmente, las cifras sobre la participación de niños y jóvenes en *cyberbullying* muestran porcentajes altos a la par que variables entre EE. UU., Canadá, Australia, Asia y Europa (Görzig, 2011; Patchin y Hinduja, 2013), si los comparamos con cifras más bajas pero no menos alarmantes, en España (Calmaestra, Rodríguez-Hidalgo y Ortega, 2012; Giménez, 2015). Según el último informe de Save The Children (Calmaestra *et al.*, 2016), Murcia se sitúa por encima de la media española junto con Andalucía, Melilla e islas Baleares en escolares que se reconocen partícipes de ciberacoso.

En cuanto a las variables asociadas con el *cyberbullying*, destaca la importancia del sexo, nivel educativo, la presencia de niveles altos de depresión, ansiedad y baja autoestima entre las víctimas y agresores victimizados, o la tendencia al abandono escolar, abuso de sustancias y uso problemático de Internet más propio entre los agresores (Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013; Kowalski y Limber, 2013). Entre las variables escolares, denota la influencia de la falta de comunicación del acoso por parte de los estudiantes al profesorado, la percepción de inseguridad en el centro educativo, la inadaptación escolar o el uso de disciplina punitiva a partir de sanciones (Avilés, 2010).

Un aspecto importante en los centros educativos es la ajetreada agenda del día a día de los profesores que obstaculiza las oportunidades de poder desarrollar actuaciones concretas para la mejora de la convivencia escolar, relegada en ocasiones al desarrollo de actividades puntuales en horario de tutoría. Datos de Piña, Tron y Bravo (2014) indican que el 47% de los docentes afirman que la carga escolar les impide dedicar tiempo a este tipo de asuntos y otros relacionados con las relaciones interpersonales. Por el contrario, se han comprobado los beneficios derivados del tratamiento de la convivencia escolar en las aulas que comporta una mejora sustancial de las relaciones entre

alumnos, la reducción de comportamientos disruptivos y de acoso y la mejora de las relaciones alumno-profesor (Gairín, Armengol y Silva, 2013).

En este sentido, conocer cómo percibe el profesorado el *cyberbullying* y cuál es su rol de actuación ante el mismo es fundamental para avanzar en su prevención. En España, son aún escasas las investigaciones en esta línea. Estudios previos en la Región de Murcia concluyen que los docentes subestiman la existencia de ciberacoso entre los alumnos y que este sea un problema en sus centros educativos (Giménez, 2015). Sin embargo, sí parece ser una preocupación extendida en el día a día como han indicado investigaciones en otros países (Cassidy, Brown y Jackson, 2012; Li, 2008), incluso con diferencias por sexo, nivel educativo y especialidad de los docentes (Eden, Heiman y Olenik-Shemesh, 2013; Yilmaz, 2010). Además, la mayoría del profesorado confirma no sentirse capacitado para identificarlo y menos aún para gestionarlo (Calatayud, Prendes y López, 2016).

Sobre las estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*, el estudio de Li (2008) constata las notables carencias formativas que docentes en formación afirman tener durante su periodo de estudios y su baja capacidad de acción ante una situación de ciberacoso. El análisis reciente de Montoro y Ballesteros (2016) sobre competencias docentes para la prevención del ciberacoso concluye que, ni en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria como tampoco en el Máster en Formación del Profesorado se incluyen competencias y contenidos específicos ni transversales en referencia a cómo responder al *cyberbullying*. Por otro lado, cuando se pregunta al profesorado qué estrategias serían viables para lidiar con el ciberacoso, resalta la importancia dada a la formación dirigida a familias y estudiantes, la implementación de protocolos específicos, sesiones de orientación con alumnos o actividades a nivel de aula y de centro (Yilmaz, 2010). Otros destacan que

ante el *cyberbullying*, hablarían con el agresor y la víctima, establecerían medidas correctivas con los agresores o comunicarían el ciberacoso al equipo directivo (Stauffer, 2011).

Esta panorámica general vislumbra la necesidad de seguir profundizando en la perspectiva del profesorado sobre el ciberacoso. Este estudio se plantea los siguientes objetivos: a) identificar la percepción de docentes y directivos sobre sus necesidades formativas en *cyberbullying*; b) 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 c) conocer qué variables sociodemográficas se relacionan con las estrategias de afrontamiento implementadas por docentes y directivos.

Método

Participantes

La selección muestral siguió el criterio de intencionalidad, siendo consultado el profesorado de los centros en que previamente se había encuestado al alumnado sobre experiencias de *cyberbullying*.

La muestra estuvo compuesta por 270 profesores con edades entre los 26 y 61 años ($M=44.00$, $DT=9.11$) de 37 centros educativos de la Región de Murcia. 173 pertenecían a centros de titularidad pública (64,10%) y 97 a centros privados (35,90%). La mayor parte de los encuestados eran docentes ($n = 238$, 88,10%) y el resto miembros de los equipos directivos ($n = 32$, 11,9%) que ejercían en primaria (37,80%) y secundaria (62,20%). La distribución por sexo fue de un 57,40% de mujeres ($n = 155$) y un 40,70% de hombres ($n = 110$). Cinco personas no indicaron el género (1,9%). Más de la mitad (53%) ejercían de tutor de aula, el 37,40% ($n = 101$) tenía más de 20 años de experiencia (tabla 1).

TABLA 1. Descripción de la muestra

	n	%
Nivel educativo		
Educación Primaria	102	37,80
Educación Secundaria Obligatoria	168	62,20
Función de tutor		
No	97	35,90
Sí	143	53,00
Años de experiencia		
Hasta 10 años	92	34,10
10 a 20 años	77	28,50
20 o más años	101	37,40

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario anónimo de autoinforme diseñado *ad hoc*, con una partición para docentes y directivos (26 ítems) y otra solo para los equipos directivos (24 ítems) (tabla 2). Los ítems se valoraron con una escala tipo Likert de cinco respuestas: “1 = nunca”, “2 = a veces”, “3 = normalmente”, “4 = casi siempre” y “5 = siempre” o “1 = muy en desacuerdo”, “2 = en desacuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = de acuerdo”, “5 = muy de acuerdo”. Los ítems se agruparon intencionalmente en ocho variables: dos para docentes y directivos, dos solo para docentes y cuatro con respuestas solo para los equipos directivos. La selección de ítems para cada variable se realizó siguiendo un criterio semántico considerando su significado lingüístico. Las puntuaciones de estas variables se originaron sumando los valores de sus ítems:

Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro (6 ítems), entre los que destacan: “opino que profesores y alumnos deberían trabajar juntos en su prevención”, “debería haber sanciones para los ciberagresores”, “el departamento de orientación debería gestionar el *cyberbullying* en el centro”, “debería formarse al alumnado en mediación”, “formar al equipo directivo en

mediación reduciría el *cyberbullying*” e “implementar planes de convivencia enseñaría a actuar de manera adecuada”.

Capacidad de actuación ante el cyberbullying (3 ítems). Este bloque incluía la percepción de competencia personales del profesorado para afrontar el ciberacoso (“personalmente estoy capacitado para responder al *cyberbullying*”, “conozco actuaciones específicas para resolverlo” y “conozco el plan de actuación de mi centro”).

Estrategias de afrontamiento (11 ítems). Englobaba diversas actuaciones que el colectivo de docentes decía poner en marcha, por ejemplo: “actúo con indiferencia”, “hablo a solas con el agresor”, “hablo a solas con la víctima”, “redacto una sanción para el agresor”, “reestructuro las clases y grupos”, “hago de mediador para resolver el problema”, “oriento al agresor y la víctima a buscar ayuda profesional”, “propongo debates y actividades en clase” o “uso materiales específicos”.

Comunicación del cyberbullying (5 ítems). Incluía diferentes posibilidades de comunicación del acoso (“comento el incidente con los padres del supuesto agresor y la víctima”, “comunico el incidente a dirección”, “lo comunico al departamento de orientación”, “busco ayuda entre compañeros” y “contacto con la policía”).

Actuaciones a nivel de centro (9 ítems). Entre las estrategias de afrontamiento que implementaban los equipos directivos cabe destacar: “hago intervenir a la comisión de convivencia”, “propongo charlas o debates”, “aplico las normas de convivencia”, “propongo la intervención del departamento de orientación” o “hago comparecer al agresor en jefatura”.

Aplicación de reforzadores (7 ítems). Este bloque incluía medidas sancionadoras y educativas tipo: “hago participar a los implicados en la comisión anti-*bullying* del centro”, “aplico amonestaciones”, “privo al agresor del recreo”,

“dispongo que el agresor realice tareas socio-educativas extraescolares” o “expulso al agresor del centro”, entre otras.

Acciones para implicar a las familias (4 ítems). Dirigidas a los equipos directivos describía medidas como: “se ofrecen boletines y materiales informativos y se hacen reuniones”, “promuevo la participación de las familias en actividades concretas”, “invito a las familias a participar en programas antiacoso”, “mantengo a la familia en comunicación con los tutores”.

Acciones para implicar a la comunidad educativa (4 ítems). Entre los ítems que se valoraron fueron: “hago reuniones con la comunidad educativa y asociaciones”, “promuevo actuaciones en medios locales”, “se participa con organizaciones locales” y “busco asesoramiento policial”.

Necesidades de formación ante el cyberbullying (1 ítem). Esta variable se estudió de manera independiente a partir del ítem “personalmente necesito formación específica sobre *cyberbullying*”, por el interés de conocer el grado de acuerdo/desacuerdo en este aspecto específico. La escala de cinco anclajes original se recodificó a tres niveles: respuestas “1” y “2” recodificadas como “1 - bajo acuerdo”, respuestas “3” recodificadas

como “2 - medio acuerdo” y respuestas “4” y “5” recodificadas como “3 - alto acuerdo”.

Variables sociodemográficas. Actuando como variables independientes incluían el género, nivel educativo, ser tutor o no de aula, titularidad del centro educativo, edad y años de experiencia docente.

Procedimiento y análisis de datos

Se trata de una investigación observacional transversal de corte descriptivo. La recogida de datos se realizó de febrero a mayo de 2013 en 37 de los 38 centros propuestos. Tras un primer contacto telefónico, se les hicieron llegar los cuestionarios junto con una carta informada que incluía las pretensiones del estudio. Recibidos los cuestionarios por correo ordinario, se generó la matriz de datos y se analizaron con el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

Las relaciones entre variables cualitativas se analizaron con la Ji cuadrado de Pearson (χ^2), y entre variables cuantitativas con la prueba r de Pearson (r) (con variables normales) o la rho de Spearman (ρ) (tabla 2). La verificación del supuesto de normalidad según la prueba de

TABLA 2. Índice de fiabilidad y normalidad de las variables del cuestionario

Variables	Ítems	Contestan	α de Cronbach	Normalidad	
				Kolmogorov-Smirnov	p
Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro	6	Todos	,62	,09	<.001
Capacidad de actuación sobre el <i>cyberbullying</i>	3	Todos	,70	,08	<.001
Necesidades de formación ante el <i>cyberbullying</i>	1	Todos	-	-	-
Estrategias de afrontamiento	11	Docentes	,84	,06	.017
Comunicación del <i>cyberbullying</i>	5	Docentes	,71	,13	<.001
Actuaciones a nivel de centro	9	Directivos	,87	,11	.200
Aplicación de reforzadores	7	Directivos	,78	,15	.079
Acciones para implicar a las familias	4	Directivos	,77	,16	.038
Acciones para implicar a la comunidad educativa	4	Directivos	,83	,19	.005

Kolmogorov-Smirnov orientó los cálculos por vía no paramétrica con la U de Mann-Whitney (U). Las comparaciones de tres o más medias se realizaron con la prueba H de Kruskal-Wallis (H). El nivel de significación estadística se estableció en $p < .05$ (tabla 2).

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos pasamos a describir los resultados en el mismo orden.

Percepción sobre necesidades formativas en *cyberbullying*

Se evidenció relación significativa al comparar las necesidades de formación percibidas por docentes y miembros de los equipos directivos ($\chi^2 = 7.30$, $gl = 2$, $N = 270$, $p = .026$) (tabla 3). Así el 96,9% de los directivos estaban muy de acuerdo en necesitar formación específica sobre ciberacoso en contraste con el 76,1% de los docentes. Por el contrario, fue mayor el porcentaje de docentes (18,9%) que se situaba en un nivel medio de acuerdo en necesitar formación frente al 3,1% que representaban los miembros de los equipos directivos. Solo el colectivo de docentes fue el que afirmó estar poco de acuerdo en necesitar formación (5%). Al cruzar esta variable con las sociodemográficas (edad, nivel educativo, años de experiencia, género, titularidad del centro y ser tutor o no de aula), en ningún caso la relación resultó significativa.

Correlación entre variables

Los resultados revelaron relaciones significativas positivas entre las variables estudiadas, tanto entre el colectivo global del profesorado como en el grupo solo de docentes y el grupo solo de los equipos directivos (tabla 4).

Así, en el conjunto global de la muestra se advirtió relación significativa entre “proponer acciones en el centro de cara al futuro” y la percepción de “capacidad de actuación sobre el *cyberbullying*” ($p < .001$). Dentro del grupo de docentes, los resultados mostraron correlación significativa entre la puesta en marcha de “estrategias de afrontamiento” y la “comunicación del *cyberbullying*” ($p < .001$). En el caso de los equipos directivos, de nuevo todas las combinaciones de variables estudiadas muestran correlaciones positivas y significativas. Se observó correlación significativa entre “actuaciones a nivel de centro” y “aplicación de reforzadores” ($p < .001$) y con “acciones para implicar a la familia” ($p < .001$), como también entre “actuaciones a nivel de centro” y “acciones para implicar a la comunidad educativa” ($p = .005$). El resto de correlaciones también fueron positivas y significativas, por ejemplo: entre “aplicación de reforzadores” y “acciones para implicar a la familia” ($p = .002$) y con “acciones para implicar a la comunidad educativa” ($p = .009$). Por su parte, la relación y entre “acciones para implicar a la familia” y “acciones para implicar a la comunidad educativa” no resultó significativa ($p = .074$).

TABLA 3. Nivel de acuerdo sobre necesidades de formación en *cyberbullying* según docentes y directivos

	Necesidad de formación específica en <i>cyberbullying</i>			Total (%)
	Acuerdo bajo	Acuerdo medio	Acuerdo alto	
Equipos directivos	-	1 (3,1%)	31 (96,9%)	32 (100%)
Docentes	12 (5%)	45 (18,9%)	181 (76,1%)	238 (100%)
Total (%)	12 (4,44%)	46 (17,04%)	212 (78,52%)	270 (100%)

TABLA 4. Correlaciones entre las variables de estudio

Nº	Variables	2	5	7	8	9
TODO EL COLECTIVO						
1	Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro	.221(a)	<.001(b)			
2	Capacidad de actuación sobre el CB	268(c)				
SOLO DOCENTES						
4	Estrategias de afrontamiento de los docentes	.698(a)	<.001(b)			
5	Comunicación del CB	237(c)				
SOLO EQUIPOS DIRECTIVOS						
6	Actuaciones a nivel de centro	.648(d)	<.001(b)	.600(a)	.493(a)	.005(b)
7	Aplicación de reforzadores	31(c)	31(c)	.519(a)	.454(a)	.009(b)
8	Acciones para implicar a las familias			.002(b)	.321(a)	.074(b)
9	Acciones para implicar a la comunidad educativa			32(c)	32(c)	

(a) rho de Spearman; (b) p; (c) n; (d) r de Pearson.

Relación de variables sociodemográficas con acciones y afrontamiento del cyberbullying

Comenzando con las variables evaluadas en el conjunto de la muestra de profesorado, se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en “propuestas de acciones en el centro de cara al futuro” ($p = .010$) y tendencia a la significación respecto a la titularidad del centro educativo a favor de la privada ($p = .099$) (tabla 5). Tampoco los resultados resultaron significativos en relación con la edad, años de experiencia docente, ser tutor o no tutor de aula o el nivel educativo. De forma similar, se apreció en la variable “capacidad de actuación ante el cyberbullying” que solamente mostró diferencias significativas por titularidad a favor de los centros privados ($p < .001$) (tabla 5), pero no al comparar la perspectiva de docentes y

equipos directivos, ni con el resto de variables sociodemográficas.

Centrando la mirada en el colectivo de docentes (tabla 5), de nuevo son las mujeres las que advierten poner en marcha significativamente más estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying que los hombres ($p = .016$). Por el contrario, la asociación con la titularidad del centro mostró una tendencia a la significación a favor de los centros privados ($p = .066$). En cuanto a la comunicación del ciberacoso, esta medida sí parece diferir significativamente por titularidad del centro siendo más común entre los docentes de centros privados que en los públicos ($p = .007$). La asociación de esta variable con el resto de variables sociodemográficas no resultó significativa en ningún caso, solo una tendencia a la significación por nivel educativo a favor de los

docentes que trabajan en educación secundaria ($p = .064$).

Considerando solo a los equipos directivos (tabla 5), las diferencias no resultaron significativas en las variables “actuaciones a nivel de centro”, “aplicación de reforzadores” y “acciones para implicar

a la comunidad educativa”, según la edad, género, años de experiencia, nivel educativo, ser tutor de aula o titularidad. Únicamente existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los directivos de educación secundaria que parecen implicar más a las familias en la prevención y tratamiento del *cyberbullying* ($p = .024$).

TABLA 5. Comparativa global y por docentes y directivos con las variables sociodemográficas

Variable	Mediana	Rango promedio	n	U	p
TODO EL PROFESORADO					
<i>Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro</i>					
Género					
Hombre	25,00	118,11	109	6879,00	.010
Mujer	26,00	142,62	155		
Titularidad					
Pública	25,00	129,21	173	7303,00	.099
Privada	26,00	145,43	96		
<i>Capacidad de actuación ante el CB</i>					
Titularidad					
Pública	8,00	117,27	172	5293,00	<.001
Privada	10,00	166,43	97		
DOCENTES					
<i>Estrategias de afrontamiento de los docentes</i>					
Género					
Hombre	33,00	103,70	94	5283,00	.016
Mujer	37,00	125,22	138		
Titularidad					
Pública	35,00	112,72	149	5620,50	.066
Privada	36,00	129,63	88		
<i>Comunicación del CB</i>					
Titularidad					
Pública	17,00	110,34	150	5226,00	.007
Privada	20,00	135,11	88		
Nivel educativo					
Primaria	17,00	108,48	85	5565,50	.064
Secundaria	19,00	125,62	153		
EQUIPOS DIRECTIVOS					
<i>Acciones para implicar a la familia</i>					
Nivel educativo					
Primaria	8,00	13,00	17	68,00	.024
Secundaria	12,00	20,47	15		

Discusión y conclusiones

El estudio aquí presentado profundiza en el análisis de la percepción de docentes y equipos directivos de educación primaria y secundaria sobre sus necesidades formativas, capacidades de actuación y estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*. La escasez de investigaciones sobre percepción del profesorado en ciberacoso permite que estudios como el aquí presentado contribuyan a seguir indagando en qué y cómo piensan los profesores sobre este tipo de acoso, destacando su innegable labor en su prevención y el grave impacto emocional y psicológico que genera en sus implicados (Avilés, 2013; Garaigordobil, 2011; Luengo, 2014; Smith, 2016).

En respuesta al primer objetivo planteado, destaca que el profesorado encuestado advierte sendas necesidades formativas en materia de *cyberbullying*, siendo además los equipos directivos quienes se perciben más carentes de formación en comparación con el colectivo de docentes. Por su parte, otras variables como la edad, años de experiencia en la profesión, titularidad del centro o el género no parecen influir. Estas necesidades formativas pueden ir ligadas a las carencias que ya se advierten en la formación universitaria y permanente, incluso en posgrados relacionados directamente con la profesión docente, tal y como reflejan estudios previos (Montoro y Ballesteros, 2016). En este sentido, cabe reflexionar sobre si percibir tal necesidad de formación puede estar influyendo en la percepción que el profesorado tiene sobre su capacidad de actuación ante el *cyberbullying* y las propuestas de acciones que plantean en sus centros educativos. En cualquier caso, la demanda de más y mejor formación como herramienta clave para erradicar y prevenir situaciones de ciberacoso es bien conocida y planteada por expertos en esta temática. En su reflexión, Oliver y Santos (2014) establecen cuáles deberían ser las líneas de formación a emprenderse sobre *cyberbullying*, entre las que destacan: a) el reconocimiento y su detección dentro y fuera

de los centros; b) aplicación de acciones educativas basadas en la socialización preventiva de la violencia de género; c) aplicación de un modelo dialógico de resolución de conflictos; d) formación de toda la comunidad en protocolos y legislación; y e) evaluación para comprobar el cumplimiento de normas de seguridad en relación con las TIC.

Otro resultado interesante de este estudio fue comprobar 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 vuelve a ser latente de cara a capacitar al profesorado para intervenir y poner en marcha medidas a corto y medio plazo en sus centros. Estudios como el de Stauffer (2011) confirman que la mayor parte del profesorado se considera poco capacitado e inseguro a la hora de actuar ante el *cyberbullying*. En el caso de la Región de Murcia, la percepción de incapacidad para gestionar casos de ciberacoso se extiende casi al 58% de una muestra de docentes de educación secundaria (González *et al.*, 2016). Las carencias formativas desde la universidad y la necesidad de querer aprender más también se han visto confirmadas en uno de los primeros acercamientos de Li (2008) a la percepción del profesorado sobre *cyberbullying*. En el análisis tanto de la capacidad de actuación ante al *cyberbullying* como de las propuestas de acciones en el centro de cara al futuro, no se encontraron diferencias en prácticamente ninguna de las variables sociodemográficas, con la única salvedad de ser las mujeres quienes plantean más propuestas de acciones futuras y por ende las que se muestran más activas en su intención de actuar ante el *cyberbullying* que los hombres. También aparecieron diferencias por titularidad en la capacidad de afrontamiento, más notable entre el profesorado de centros privados que en el de centros públicos.

En cuanto a las actuaciones que dicen desempeñar el colectivo de docentes ante el *cyberbullying*, destacan 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”. De nuevo son las mujeres quienes afirman poner en marcha más estas 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 a resaltar. Además, se comprobó la estrecha relación entre implementar estrategias y comunicar el ciberacoso ya sea a las familias de los implicados, equipos directivos o al departamento de orientación. Resultados similares a nuestros hallazgos son los encontrados por Stauffer (2011) y Yilmaz (2010), que concluyen que el profesorado destaca como acciones útiles para lidiar con el *cyberbullying*: hablar con los implicados, establecer medidas correctivas con el agresor, comunicar el ciberacoso al equipo directivo, implementar protocolos específicos y realizar actividades en el aula y a nivel de centro. Respecto a las medidas que afirman implementar los miembros de los equipos directivos, resaltan actuaciones a nivel de centro (“proponer charlas y debates”, “aplicar las normas de convivencia”, “mediar ante los implicados”, “hacer que intervenga el departamento de orientación” o “hacer que el agresor comparezca en jefatura de estudios”), la aplicación de reforzadores (en su mayoría de carácter negativo dirigidos a sancionar al agresor) y otras acciones para implicar a familias y al resto de la comunidad educativa en la prevención y afrontamiento ante el *cyberbullying*. Todas ellas además están relacionadas entre sí, lo que indica que desarrollar acciones a nivel de centro va ligado a aplicar reforzadores o implicar a otros agentes de la comunidad educativa. Un estudio anterior con directivos de centros señala que la mayoría de las medidas que implementan son disciplinarias (34,8%), seguidas del asesoramiento e investigar respecto al suceso (Wiseman, 2011). El estudio de Gairín *et al.* (2013) destaca también como medidas similares consideradas por este colectivo: sensibilizar y formar al alumnado, desarrollar

actividades y programas en habilidades sociales, aplicar la legislación, realizar encuentros con las familias o establecer espacios más amplios para las tutorías para el tratamiento de estas problemáticas. Llama la atención que los directivos digan poner en funcionamiento estas estrategias más en secundaria que en primaria, cuando la mayoría de las ocasiones se implementan cuando ya el acoso se hace conocido en su estadio más grave, sobre todo para la víctima.

Por otra parte, analizar qué estrategias de las planteadas por docentes y directivos pueden ser las más efectivas en la prevención y lucha contra el *cyberbullying*, supone una línea de investigación futura necesaria (Perren *et al.*, 2012), a la par que abre oportunidades de investigación sobre lo que realmente se hace en la práctica diaria de los centros educativos. Con nuestros resultados, planteamos conocer posibles modelos causales entre las estrategias de afrontamiento implementadas, como también indagar en la influencia directa o no de las necesidades formativas en la capacidad de acción y afrontamiento activo o pasivo ante el *cyberbullying*.

En conclusión, nuestro estudio supone un paso más en el conocimiento de la percepción del profesorado en activo sobre el *cyberbullying* y concretamente sobre sus necesidades de formación, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento que afirman poner en marcha. Destacan las escasas diferencias encontradas en función del género, nivel educativo o titularidad que a su vez nos hacen reflexionar sobre la percepción diferencial que existe de esta problemática entre hombres y mujeres, educación primaria y secundaria, y por qué se percibe y se actúa diferente en centros públicos y privados. El cualquier caso, queda mucho por hacer aunque se advierte la necesidad de actuar de manera urgente para evitar peores consecuencias que las que ya conlleva el *cyberbullying*, empoderando al profesorado y a los estudiantes para combatirlo de manera activa.

Como principal limitación de nuestro estudio, señalamos el criterio de selección muestral

empleado, no pudiendo generalizar los datos obtenidos al conjunto de la población docente. Sería interesante en el futuro ampliar el muestreo para tener una visión más global y amplia de lo que opina el profesorado, incorporando otras variables como, por ejemplo, formación

previa en *cyberbullying* o convivencia escolar, entre otras. Igualmente, sería idóneo obtener más muestra de los equipos directivos y de otras especialidades más relacionadas con temáticas de acoso y convivencia como pedagogos, psicólogos y psicopedagogos.

Referencias bibliográficas

- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save The Children.
- Calmaestra, J., Rodríguez-hidalgo, A. J. y Ortega, R. (2012). *Use of information and communication technology (ICT) and their relationship with cyberbullying*. Comunicación presentada en el Cyber-Behavior 2012: 2nd. International Symposium on CyberBehavior, Taiwan. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230874373_Use_of_Information_and_Communication_Technology_ICT_and_their_relationship_with_Cyberbullying
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y al móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Cassidy, W., Brown, K. y Jackson, M. (2012). "Under the radar": Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. doi: 10.1177/0143034312445245
- Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- Fajardo, M. I., Gordillo, M. y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-534.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth* (NC 167). Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. P. (2013). El "bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 17-38. doi: 10.5944/educxx1.16.1.715
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado* (tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>.
- González, V., Prendes, M. P. y López, J. A. (2016). La percepción sobre el ciberacoso del profesorado de secundaria de la Región de Murcia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 84-89. doi: 10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1974
- Görzig, A. (2011). *Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries*. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/39601/>

- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*, S13-S20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D. y Van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior, 29*(5), 1987-1996. doi: 10.1016/j.chb.2013.04.002
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology, 34*(2). Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/494/225>
- Luengo, J. A. (2011). *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Montoro, E. y Ballesteros, M. A. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15*(1), 131-143. doi: 10.17398/1695-288X.15.1.131
- Oliver, E. y Santos, T. (2014). Socialización preventiva ante el ciberacoso. *Communication & Social Change, 2*(1).doi: 10.4471/csc.2014.09
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2013). *Cyberbullying facts summarizing what is currently known*. Recuperado de <http://cyberbullying.us/facts>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., García, D., Mc Guckin, C. ... y Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 283-293.
- Piña, A. C., Tron, R. y Bravo, M. C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: Percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 17*(3), 1282-1307.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología, 30*(2), 642-655. doi: 10.6018/analesps.30.2.159111
- Smith, P. K. (2016). Foreword: An international perspective on cyberbullying. En R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.), *Cyberbullying across the globe. Gender, family, and mental health* (pp. v-vi). Switzerland: Springer.
- Stauffer, S. T. (2011). *High school teacher's perceptions of cyber bullying prevention and intervention strategies* (Thesis Dissertation). Brigham Young University. Recuperado de <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3777&context=etd>
- Wiseman, B. (2011). *Cyberbullying in schools: A research study on school policies and procedures* (Thesis Dissertation). University of Nevada. Recuperado de <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1912&context=thesedisertations>
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perception about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6*(4), 263-270.

Abstract

Teachers reactions to cyberbullying: training needed, ability to act and coping strategies

INTRODUCTION. Cyberbullying has awakened a great interest in the scientific and educative community in the last decade (Smith, 2016) and has been intensified by its dangerous frequency

among pupils. Because of the limited previous research on the teachers' perception of this issue, this study analyses teachers and School Heads' perceptions about their training needs, their ability to take actions, and the future proposals for action at schools, focusing on the coping strategies available, and their relation to sociodemographic variables. **METHOD.** A questionnaire designed *ad hoc* was used with a total of 270 teachers aged from 26 to 61 ($M=44.00$, $SD=9.11$) from 37 Public and Private schools in the Region of Murcia. **RESULTS.** Significant differences were found in regards to the perception of cyberbullying training needs between teachers and School Heads. Regarding the ability to take actions, women and teachers from Private Schools perceive themselves as more competent to deal with cyberbullying. There was a significant correlation between future proposals for action at schools and an ability to act by all teachers, likewise between the different coping strategies developed by only group of teachers and group of School heads, respectively. In some cases, a significant relationship was observed between some coping strategies developed and the gender of the participants, the different levels teachers taught their class or type of school. **DISCUSSION.** This study provides an improvement in the importance of teachers manner in regards to coping with cyberbullying, their knowledge about strategies that they develop at schools and of the differences that appear in relation to gender, school ownership, level, and between teachers and School Heads. In this sense, educative implications should be guided to improve teacher training and provide them with tools and specific abilities to actively prevent cyberbullying.

Keywords: *Cyberbullying, Teachers' perception, Teacher training, Coping strategies.*

Résumé

Les enseignants face au cyber harcèlement: besoins de formation, capacité d'action et stratégies de pris en charge

INTRODUCTION. Du fait de son inquiétante assiduité, le cyber harcèlement a suscité un grand intérêt dans la communauté scientifique et éducative lors des dix dernières années. Pour pallier la rareté des recherches qui prennent en compte l'opinion des enseignants, ce travail examine la perception des professeurs et des équipes de direction à propos de leurs besoins de formation, leur capacité d'action, leurs propositions d'actions futures, leurs stratégies de pris en charge et la relation de tous ces éléments avec des facteurs sociodémographiques. **MÉTHODE.** Nous avons fait passer un questionnaire créé *ad hoc* à 270 professeurs âgés de 26 à 61 ans ($M= 44.00$, $DT= 9.11$) appartenant à 37 établissements publics et privés de la Région de Murcia. **RÉSULTATS.** Nous avons mis à jour des différences significatives à propos de la perception de besoins de formation face au cyber harcèlement entre les enseignants et l'équipe de direction. De plus, en ce qui concerne les capacités d'action, les femmes et les enseignants des établissements privés se croient plus compétents pour faire face au cyber harcèlement. Nous avons repéré une importante corrélation entre les propositions d'actions futures des établissements et aussi entre les stratégies que les enseignements et l'équipe d disent mettre en œuvre. Dans certains cas, nous avons observé une correspondance très significative entre certaines stratégies de pris en charge et le genre, le niveau éducatif et le type d'établissement. **DISCUSSION.** Ce travail représente un progrès important pour l'analyse du rôle clef joué par les enseignants dans la lutte contre le cyber harcèlement, la connaissance des interventions mises en œuvre et les différences qui peuvent exister par rapport aux genres, types d'établissement, niveau éducatif et la fonction réalisé par la part de l'enseignant ou du membre

de l'équipe de direction. Dans ce sens, il nous semble nécessaire de fournir aux enseignants de formations, d'outils et d'aptitudes spécifiques afin de développer la prévention active du cyber harcèlement.

Mots-clés: *Cyber harcèlement, Perception des enseignants, Besoins de formation, Stratégies de remédiation.*

Perfil profesional de los autores

Ana María Giménez Gualdo (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Profesora contratada doctora en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, Departamento de Educación, con docencia en los Grados de Educación Infantil, Primaria y Máster de Formación del Profesorado. Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria (Universidad de Murcia) y Máster en Intervención Psicológica en Problemas de Conducta en la escuela (Universidad Internacional de Valencia). Área de trabajo especializada en problemas de conducta, *bullying* y *cyberbullying*.

Correo electrónico de contacto: amgimenez@ucam.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Dpto. de Educación. Campus de Los Jerónimos, s/n. Universidad Católica San Antonio de Murcia, 30107, Guadalupe (Murcia).

José Luis Carrión del Campo

Psicólogo general sanitario. Diplomado en Magisterio en la Universidad de Valladolid y licenciado en Psicología en la Universidad de las Islas Baleares. Compagina su vida laboral como psicólogo en consulta privada con docencia en el Centro Oficial de Formación Profesional Natanael de Murcia en la especialidad de Auxiliar de Enfermería y Técnico en Emergencias Sanitarias. Experto en estadística aplicada a la investigación educativa y autor de trabajos relacionados con la ansiedad, violencia en la escuela, contexto familiar y violencia.

Correo electrónico de contacto: joseluis.carrion@gruponatanael.es