

ACOSO Y CIBERACOSO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan M. Machimbarrena y Maite Garaigordobil
Universidad del País Vasco (España)

Resumen

La prevalencia del acoso y el ciberacoso se ha constatado a nivel mundial, pero para su prevención es necesario identificar su inicio en edades tempranas. Este estudio tuvo dos objetivos: 1) estudiar la prevalencia del acoso y ciberacoso en quinto y sexto de primaria; y 2) explorar la cantidad de conducta sufrida, realizada y observada de acoso/ciberacoso entre estudiantes de quinto y sexto de primaria. Participaron 1.993 niños del País Vasco (51,5% de quinto, 48,5% de sexto). Se administró el test "Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales". Se encontró: 1) un mayor porcentaje de víctimas-agresivas en quinto curso, sin embargo, no se hallaron diferencias en el porcentaje de víctimas-puras, agresores-puros y observadores en función del curso; 2) un mayor porcentaje de cibervíctimas-puras, ciberagresores-puros, cibervíctimas-agresivas y ciberobservadores en sexto curso; 3) la cantidad de conducta de acoso cara a cara sufrida y realizada fue superior en quinto curso; y 4) la cantidad de conducta de ciberacoso sufrida y observada fue mayor en sexto curso. Los datos enfatizan la importancia de implementar programas para la prevención del acoso/ciberacoso desde este ciclo.

PALABRAS CLAVE: *acoso, ciberacoso, prevalencia, educación primaria.*

Abstract

The prevalence of bullying/cyberbullying has been well established globally. However, identifying its onset and prevalence at an early age is necessary for prevention. Therefore, this study had two aims: (1) to study the prevalence of bullying/cyberbullying in fifth and sixth grade of primary school; and (2) to explore the level of victimization, perpetration and observed behavior among students in fifth and sixth grade of elementary school. 1,993 students from the Basque Country (51.5% fifth-graders, 48.5% sixth-graders) participated. The "Cyberbullying. Screening of Peer Harassment" test was administered. The results revealed that: (1) a significantly higher percentage of bully/victims was found in fifth grade, no differences were found for pure-victims, pure-bullies and bystanders as a function of age; (2) a higher percentage of pure-cybervictims, pure-cyberaggressors, cyberbully/victims and cyberobservers was found in sixth grade; (3) face-to-face victimization and aggression was greater in fifth grade (4) cybervictimization and cyberobservation was significantly higher in sixth grade.

These data emphasize the importance of implementing programs to prevent bullying/cyberbullying at this stage.

KEY WORDS: *bullying, cyberbullying, prevalence, primary education.*

Introducción

Las tecnologías de la información y los usos perniciosos que los más jóvenes realizan de las mismas han hecho que el problema del acoso escolar cara a cara o presencial (*bullying*) haya cobrado una nueva dimensión en el ciberacoso utilizando medios electrónicos (*cyberbullying*). Aunque la prevalencia del acoso y ciberacoso se ha constatado como un fenómeno global y que ocurre en diferentes niveles educativos (Avilés, Iruña, García-Lopez y Caballo, 2011; Hymel y Swearer, 2015; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014), la mayoría de estudios analizan su prevalencia a partir de la educación secundaria (11-12 años en adelante), y es a su vez, en estas edades donde se centran los programas de prevención e intervención en casos de acoso presencial y, especialmente, ciberacoso (Della Cioppa, O'Neil y Craig, 2015; Tfofi y Farrington, 2011; Van Cleemput *et al.*, 2014).

Las investigaciones de ciberacoso se han planteado principalmente durante la adolescencia (p. ej., Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Garaigordobil y Aliri, 2013; Golpe-Ferreiro, Gómez-Salgado, Harris, Braña-Tobío y Rial-Roubeta, 2017), ya que a los niños se les suponía un inicio más tardío en el uso de las TIC. Sin embargo, es necesario recalcar la creciente tendencia de incursión de las tecnologías en los hogares y la creciente accesibilidad que los menores tienen a las mismas. El Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015) informaba que: (1) en 2015, el 29,7% de los niños españoles de 10 años de edad tenía un teléfono móvil; (2) a los 12 años, el 69,5% disponía ya del mismo; y (3) desde los 10 años casi el 90% de los niños utilizaba de Internet. Además, recientemente el INE (2016) ha encontrado que el 90,6% y el 93,1% de los niños de 10 y 11 años, respectivamente, hacía uso de internet. Otros estudios señalan que la edad de acceso al primer móvil se sitúa, de media, en los 11,2 años (Golpe-Ferreiro *et al.*, 2017). Por ello, y a la vista de que los niños de estas edades ya son usuarios de Internet con todas las ventajas y peligros que ello conlleva, es necesario que los estudios comiencen a analizar la prevalencia de este fenómeno en edades más tempranas.

Conocer la prevalencia del ciberacoso en etapas inferiores a la educación secundaria, permitirá constatar la gravedad del mismo. De evidenciarse una prevalencia digna de consideración, podría ser necesario plantear la necesidad de crear programas adecuados para reducirla, interviniendo en estas edades para evitar la cronificación de las situaciones de victimización con las graves consecuencias que conllevan. Y es que, tanto el acoso como el ciberacoso han demostrado estar asociados con varios problemas psicológicos y psicopatológicos, tanto a corto como a largo plazo (Bogart *et al.*, 2014; Calderero, Salazar y Caballo, 2011; Felipe-Castaño, León-del-Barco y Fajardo, 2013; Kowalski *et al.*, 2014; Garaigordobil, 2011).

Existen algunos estudios recientes nacionales recientes que han analizado la presencia del acoso y ciberacoso en estas edades. En su investigación con alumnado de Castilla- La Mancha de 10 a 12 años, Navarro, Yubero y Larrañaga (2015), hallaron que un 8,9% fueron víctimas y un 3,6% agresores de acoso cara a cara, en cuanto al ciberacoso el 2,9% fueron cibervíctimas y el 1,2% ciberagresores. El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2017), encontró un 22,7% de víctimas de acoso presencial y un 12,5% de cibervíctimas. Por último, en Andalucía, García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz (2016), encontraron un 12,4% de víctimas, 19,9% agresores y 15,4% de víctimas-agresivas de acoso cara a cara, mientras que en ciberacoso un 9,3% había sido cibervíctima, el 5,5% ciberagresor y 3,4% cibervíctima-agresiva. Estos resultados a su vez, concuerdan con los resultados de otros estudios internacionales en estas etapas (DePaolis y Williford, 2015; Leung y Mcbridge-Chang, 2013; Price, Chin, Higa-McMillan, Kim y Frueh, 2013; Shin, Braithwaite y Ahmed, 2016).

Esta etapa educativa resulta de especial relevancia, ya que, a diferencia de las etapas previas, la agresión es valorada como menos negativa por los iguales, lo que se debe en parte a la proximidad de la adolescencia, donde los jóvenes desafían los valores y el rol de los adultos en busca de su propio constructo de identidad (Pellegrini y Long, 2002). Además, se aproxima a una etapa de cambios fisiológicos que tendrán un impacto afectivo-emocional. Los cambios hormonales producirán una transformación corporal que causa incertidumbre y puede ser fuente de sentimientos de extrañeza, despersonalización, etc. Asimismo, el grupo comienza a cobrar importancia, pasando la orientación social primaria de los padres a los iguales, que se convierten en grupo de referencia. En este tipo de transición a menudo las agresiones son perpetradas con el objetivo de lograr estatus entre los pares a través de relaciones de dominancia (Hawley, 1999; Juvonen y Graham, 2014). Por último, cabe destacar que varios estudios longitudinales demuestran que la victimización sufrida en los últimos años de la educación primaria se mantiene tras la transición al instituto (Bowes *et al.*, 2013; Paul y Cillessen, 2003; Schafer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz, 2005). Además, la cronificación de las situaciones de victimización redundará en mayores problemas mentales y académicos (Bowes *et al.*, 2013; McDougal y Vaillancourt, 2015).

Respecto a los cambios con la edad, varios estudios confirman que existe un pico de conductas agresivas cara a cara en torno a los 9-11 años, con el paso de los años las conductas agresivas físicas pasan a ser sustituidas por agresiones relacionales y, en general, decaen los niveles de agresividad (Hymel y Swearer, 2015; Merrill y Hanson, 2016). Específicamente, aquellos estudios que han analizado la prevalencia en quinto y sexto curso, tienen resultados discrepantes. Así, Garaigordobil y Oñederra (2008), encontraron mayor porcentaje de víctimas en sexto curso (6,1% en sexto frente al 5,5% en quinto). En contraposición Navarro *et al.* (2015) encontraron más víctimas de acoso cara a cara en quinto curso (9,9% frente a un 8% en sexto), sin embargo, encontraron mayor porcentaje de agresores en sexto (3,6% frente a un 3,4% en quinto). Por su parte, el ISEI-IVEI (2017), encontró mayor porcentaje de víctimas en quinto curso (21,6% frente al 19,4% hallado en sexto). Respecto a la evolución del ciberacoso en

función de la edad, tiene una edad de inicio incierto, mediada por la iniciación del niño y sus iguales en las TIC. La mayoría de estudios constata un incremento de las conductas de ciberacoso desde los 12 años hasta los 15 (Garaigordobil, 2015; Smith, 2015; Sumter, Valkenburg, Baumgartner, Peter y van der Hof, 2015), y que se mantiene a nivel universitario (Cowie y Myers, 2016; Yubero, Navarro, Elche, Larrañaga y Ovejero, 2017). En contraste con estos hallazgos, Blaya y Fartoukh (2016) encontraron en educación primaria mayor porcentaje de cibervíctimas en cuatro de cinco conductas de ciberacoso analizadas (difamar y difundir contenidos hirientes sobre otros, suplantación de identidad, difundir información o contenidos privados sin permiso y exclusión en grupos online), en comparación a educación secundaria.

Este estudio tuvo dos objetivos. En primer lugar, estudiar las diferencias en la prevalencia de acoso y ciberacoso entre quinto y sexto curso de educación primaria. Este objetivo se propone, por una parte, debido a las características evolutivas de esta etapa (temprana pre-adolescencia), en la que se observa un incremento de la conducta agresiva, y por otra parte, con la finalidad de comparar las prevalencias informadas en otros estudios nacionales, por ejemplo, el reciente estudio del ISEI-IVEI (2017), o los llevados a cabo en otras comunidades autónomas (Navarro *et al.*, 2015; García-Fernández *et al.*, 2016), o en otras investigaciones de prevalencia internacionales realizadas con estas edades. En segundo lugar, explorar la cantidad de conducta sufrida, realizada y observada de acoso y ciberacoso en ambos cursos. Con estos objetivos, y tras la revisión de estudios previos, se plantean dos hipótesis. Con relación al acoso cara a cara, siguiendo los hallazgos de Navarro *et al.* (2015) e ISEI-IVEI (2017), se hipotetiza que se encontrará un mayor porcentaje de estudiantes de quinto curso que hayan sido víctimas-puras (han sido víctimas de agresiones, pero no las han realizado), agresores-puros (no han sido víctimas, pero han realizado agresiones contra sus compañeros), víctimas-agresivas (aquellos que han sido víctima y también agresores) y observadores. Además, la cantidad de conducta de acoso sufrida, realizada y observada también será mayor en quinto curso. Respecto al ciberacoso se hipotetiza que se hallará significativamente mayor porcentaje de cibervíctimas-puras, ciberagresores-puros, cibervíctimas-agresivas y ciberobservadores en sexto curso. Además, la cantidad de conducta de ciberacoso sufrida, realizada y observada será también mayor en sexto curso.

Método

Participantes

Participaron 1.993 estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. Los participantes tienen entre 9 y 13 años de edad ($M= 10,68$; $DT= 0,71$), 50,2% niños y 48,8% niñas. El 51,5% ($n= 1.027$) cursaba quinto curso y el 48,5% cursaba sexto curso ($n= 966$). El 51% de la muestra asistía a centros de la red pública (13 centros educativos) y el 49% restante a centros privados/concertados (12 centros). La muestra, seleccionada aleatoriamente, es representativa de los estudiantes del último ciclo de primaria del País Vasco. Para seleccionarla se tuvo

en cuenta la población en estos cursos publicada en la encuesta de población del Instituto Vasco de Estadística. Utilizando un nivel de confianza de 0,99, con un error muestral de 0,03 y varianza poblacional de 0,50 la muestra representativa es de 1.760 estudiantes. Para la selección se tuvo en cuenta la población en cada tipo de centro (público-privado) y en cada provincia del País Vasco.

Instrumento

Se aplicó el test "Cyberbullying: screening de acoso entre iguales" (Garaigordobil, 2013). Este instrumento evalúa tanto el acoso cara a cara como el ciberacoso, permitiendo obtener cuatro indicadores: nivel de victimización, agresión, victimización-agresiva y observación respectivamente. La escala de acoso presencial, compuesta de 12 ítems, evalúa cuatro tipos de acoso: físico (acciones agresivas directas contra el cuerpo de una persona, o indirectas dirigidas contra sus propiedades), verbal (conductas verbales negativas hacia una persona), social (conductas mediante las cuales se aísla a una persona del grupo) y psicológico (conductas de acoso para minar la autoestima de una persona, y crearle inseguridad y miedo). Los ítems se agrupan en torno al papel que desempeña el evaluado en la situación de agresión, como víctima, agresor u observador. En la escala de ciberacoso, se exploran los roles de cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador en 15 conductas (45 ítems) relacionadas con el acoso cibernético como: enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, grabar una paliza y colgarlo en *YouTube*, difundir fotos o videos comprometidos, hacer fotos robadas y difundirlas, hacer llamadas anónimas para asustar, chantajear o amenazar, acosar sexualmente, difundir rumores, secretos y mentiras, robar la contraseña del correo, trucar fotos o videos y subirlos a *YouTube*, aislar en las redes sociales, chantajear para no divulgar cosas íntimas, amenazar de muerte, difamar diciendo mentiras para desprestigiar. En ambas escalas el participante informa de la frecuencia con la que ha sufrido las conductas, si las ha realizado y si las ha visto realizar a otros o ha tenido conocimiento de que le han sucedido a alguien conocido durante el último año, utilizando una escala Likert de 0= nunca, 1= algunas veces; 2= bastantes veces, 3= siempre. Los estudios psicométricos confirman una consistencia interna (alfa de Cronbach) adecuada, tanto en la escala de acoso presencial (escala global $\alpha= 0,81$; factor victimización $\alpha= 0,70$; factor agresión $\alpha= 0,70$; factor observación $\alpha= 0,80$), como en la escala de ciberacoso (escala global $\alpha= 0,91$; cibervictimización $\alpha= 0,82$; ciberagresión $\alpha= 0,91$; ciberobservación $\alpha= 0,87$). El análisis factorial confirmó una estructura de tres factores (víctimas, agresores, observadores) en ambas escalas que explican el 57,89% y el 40,15% de la varianza, respectivamente. Los análisis de validez convergente arrojaron correlaciones positivas entre agresión y solución agresiva de conflictos, conducta antisocial, trastornos psicopatológicos, problemas escolares, neuroticismo, y correlaciones negativas con empatía, regulación emocional, responsabilidad y adaptación social (Garaigordobil, 2013).

Procedimiento

Se envió un correo electrónico a los centros educativos seleccionados aleatoriamente, explicando la investigación. A los centros que aceptaron participar, se enviaron los consentimientos informados para padres y niños participantes y se concertó una fecha para cumplimentar el test Cyberbullying. La prueba fue administrada durante 45 minutos por los miembros del equipo de investigación. El evaluador expuso las instrucciones estandarizadas y entregó el cuestionario a los participantes que cumplimentaron el test en el aula y de forma grupal. El estudio cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases), habiendo recibido el informe favorable del comité de ética de la Universidad del País Vasco (CEISH/229/2013).

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon las frecuencias y porcentajes de participantes que fueron víctimas-puras (han sido víctimas de agresiones, pero no las han realizado), agresores-puros (no han sido víctimas, pero han realizado agresiones contra sus compañeros), víctimas-agresivas (aquellos que han sido víctima y también agresores) y observadores en una o más conductas de acoso presencial y ciberacoso durante el último año, obteniendo la chi-cuadrado de Pearson para comparar ambos cursos. Para analizar el tamaño del efecto de estas diferencias se calculó la razón de probabilidades (RP) (*odds ratio*). Una RP igual a 1 indica que no hay relación entre las variables, mientras que un RP superior a 1 implica una relación positiva. Si el valor 1 se halla en el intervalo de confianza (95%) presentado, se considera que no hay diferencias significativas. Complementariamente, se exploraron las diferencias en los distintos tipos de conductas agresivas analizadas informadas por víctimas, agresores y observadores de acoso presencial y ciberacoso en función del curso. En este análisis se tomaron en consideración todas las víctimas (no solo las víctimas-puras), y todos los agresores (no únicamente agresores-puros). En segundo lugar, se realizaron análisis de varianza univariantes (ANOVA) de las puntuaciones obtenidas en los indicadores de acoso y ciberacoso (victimización, agresión, victimización-agresiva y observación) para hallar las diferencias en la cantidad de conductas de acoso y de ciberacoso sufridas, realizadas y observadas en cada curso.

Resultados

Acoso presencial: víctimas, agresores y observadores

Respecto al acoso escolar cara a cara, los resultados de los análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes) e inferenciales (chi-cuadrado de Pearson) (tabla 1) confirman que únicamente existen diferencias significativas en el número de víctimas-agresivas, siendo mayor en quinto curso de primaria. En concreto la

probabilidad de que una víctima agresiva curse quinto curso es 1,13 veces mayor a que curse sexto. La prevalencia de víctimas-puras, agresores-puros y observadores fue similar en ambos cursos.

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de víctimas-puras, agresores-puros, víctimas-agresivas y observadores de acoso escolar según el curso escolar

Papel en el acoso	Quinto curso		Sexto curso		χ^2	p	RP	IC 95%	
	n	%	n	%				Inferior	Superior
Víctimas-puras ($n= 404$)	219	21,3	185	19,2	1,45	0,228	1,14	0,91	1,42
Agresores-puros ($n= 121$)	55	5,4	66	6,8	1,90	0,168	0,72	0,53	1,12
Víctimas-agresivas ($n= 476$)	271	26,4	205	21,2	7,31	0,007	1,13	1,08	1,64
Observador ($n= 1441$)	738	71,9	703	72,8	0,21	0,648	0,99	0,79	1,16

Nota: RP= razón de probabilidades (*odds ratio*).

Cuando se analizan los tipos de conducta agresiva informadas por las víctimas y agresores (no únicamente las víctimas-puras o los agresores-puros) y observadores el porcentaje de participantes que ha sufrido, realizado o visto distintos tipos de conductas agresivas cara a cara (tabla 2) en ambos cursos revela algunas diferencias significativas. Desde los tres roles se coincide en señalar que en quinto curso es significativamente mayor el porcentaje de alumnado que sufre, realiza y observa agresiones físicas. Además, significativamente mayor porcentaje del alumnado de quinto curso también es víctima de agresiones verbales.

Tabla 2

Distribución de participantes que han sufrido, realizado y visto distintos tipos de conductas agresivas cara a cara (físicas, verbales, sociales y psicológicas) en función del curso

Conductas	Nunca		Algunas veces		Bastantes veces		Siempre		$\chi^2(3)$	p
	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Víctimas										
Física	768 (74,8)	815 (84,4)	192 (18,7)	117 (12,1)	60 (5,8)	29 (3,0)	7 (0,7)	5 (0,5)	28,89	0,000
Verbal	614 (59,8)	649 (67,2)	287 (27,9)	229 (23,7)	104 (10,1)	76 (7,9)	22 (2,1)	12 (1,2)	12,93	0,005
Social	825 (80,3)	798 (82,6)	136 (13,2)	118 (12,2)	57 (5,6)	43 (4,3)	9 (0,9)	8 (0,8)	2,19	0,534
Psicológica	854 (83,2)	843 (87,3)	119 (11,6)	85 (8,8)	43 (4,2)	29 (3,0)	11 (1,1)	9 (0,9)	6,80	0,079

Conductas	Nunca		Algunas veces		Bastantes veces		Siempre		$\chi^2(3)$	p
	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto		
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)		
Agresores										
Física	874 (85,1)	876 (90,7)	140 (13,6)	80 (8,3)	12 (1,2)	10 (1,0)	1 (0,1)	0 (0,0)	15,70	0,001
Verbal	764 (74,4)	753 (79,0)	238 (23,2)	196 (20,3)	22 (2,1)	12 (1,2)	3 (0,3)	5 (0,5)	5,72	0,126
Social	924 (90,0)	879 (91,0)	93 (9,1)	78 (8,1)	9 (0,9)	9 (0,9)	1 (0,1)	0 (0,0)	1,57	0,665
Psicológica	965 (94,0)	923 (95,5)	51 (5,0)	37 (3,8)	9 (0,9)	4 (0,4)	2 (0,2)	2 (0,2)	3,22	0,359
Observadores										
Física	462 (45,0)	51,4 (53,2)	371 (36,1)	288 (29,8)	161 (15,7)	131 (13,6)	33 (3,2)	33 (3,4)	14,43	0,002
Verbal	366 (35,6)	351 (36,5)	371 (36,1)	369 (38,2)	239 (23,3)	185 (19,2)	51 (5,0)	61 (6,3)	6,23	0,101
Social	602 (58,6)	520 (53,8)	280 (27,3)	288 (29,8)	110 (10,7)	114 (11,8)	35 (3,4)	44 (4,6)	5,34	0,149
Psicológica	687 (66,9)	643 (66,6)	230 (22,4)	216 (22,4)	79 (7,7)	76 (7,9)	31 (3,0)	31 (3,2)	0,86	0,993

Los resultados del análisis de varianza (tabla 3) pusieron de relieve que los estudiantes de quinto curso significativamente sufren y realizan mayor cantidad de conducta agresiva "cara a cara" que los de sexto curso. No obstante, el tamaño del efecto es pequeño.

Tabla 3

Medias, desviaciones típicas, análisis de varianza y tamaño del efecto (d de Cohen) en indicadores de acoso presencial en función del curso

Indicadores de acoso	Quinto		Sexto		F (1, 1991)	p	d
	M	DT	M	DT			
Victimización	1,37	2,03	1,04	1,79	15,04	0,000	0,17
Agresión	0,63	1,18	0,50	1,01	7,08	0,008	0,19
Victimización-agresiva	2,00	2,82	1,54	2,40	15,75	0,000	0,17
Observación	2,81	2,72	2,77	2,77	0,71	0,791	0,01

Ciberacoso: cibervíctimas, ciberagresores y ciberobservadores

En ciberacoso los resultados de los análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes) e inferenciales (chi-cuadrado de Pearson) (tabla 4) confirman que existen diferencias significativas en los cuatro roles. La prevalencia de cibervíctimas-puras, ciberagresores-puros, cibervíctimas-agresivas y ciberobservadores fue mayor en sexto curso. Concretamente, que alguno de los implicados curse sexto curso es entre 1,67 y 5,89 veces más probable a que curso quinto curso.

Respecto a las 15 conductas informadas por cibervíctimas, ciberagresores y ciberobservadores (tabla 5), se encontraron varias diferencias significativas. Un mayor porcentaje de alumnado de sexto curso recibió mensajes ofensivos/insultantes, llamadas anónimas para asustar, fue chantajeado y difamado. El alumnado de sexto curso había realizado en mayor porcentaje las conductas de enviar mensajes ofensivos/insultantes y realizar llamadas anónimas para asustar. En sexto curso observaron significativamente más las siguientes conductas: enviar mensajes ofensivos/insultantes, realizar llamadas ofensivas/insultantes, difundir fotos/vídeos privados, hacer llamadas anónimas para asustar, chantajear, acosar sexualmente móvil/internet, suplantar la identidad, robar la contraseña, trucar fotos/vídeos y difundir, aislar en redes sociales, difamar y crear rumores para desprestigiar.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de cibervíctimas-puras, ciberagresores-puros, cibervíctimas-agresivas y ciberobservadores de ciberacoso

Papel en el ciberacoso	Quinto		Sexto		$\chi^2(1)$	p	RP	IC 95%	
	n	%	n	%				Inferior	Superior
Cibervíctima-pura ($n= 267$)	108	10,5	159	16,5	15,57	0,000	1,67	1,29	2,18
Ciberagresor-puro ($n= 13$)	2	0,2	11	1,1	6,83	0,009	5,89	1,30	26,64
Cibervíctima-agresiva ($n= 62$)	22	2,1	40	4,1	6,55	0,010	1,97	1,16	3,34
Ciberobservador ($n= 753$)	314	30,7	439	45,4	46,17	0,000	1,84	1,57	2,62

Nota: RP= Razón de probabilidades (*odds ratio*).

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de cibervíctimas, ciberagresores y ciberobservadores en distintas conductas de ciberacoso

Conductas	Nunca		Alguna vez		Bastantes veces		Siempre		$\chi^2(3)$	p
	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto		
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Cibervíctimas										
1	967 (94,2)	860 (89,0)	53 (5,2)	96 (9,9)	7 (0,7)	10 (1,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	17,35	0,000
2	1.007 (98,1)	934 (96,7)	17 (1,7)	27 (2,8)	3 (0,3)	5 (0,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	3,66	0,161
3	1.003 (98,6)	949 (98,2)	13 (1,3)	16 (1,7)	1 (0,1)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0,53	0,767
4	1.013 (98,6)	945 (97,8)	12 (1,2)	20 (2,1)	2 (0,2)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	2,83	0,243
5	1.020 (99,3)	959 (99,3)	5 (0,5)	6 (0,6)	2 (0,2)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0,44	0,803

Conductas	Nunca		Alguna vez		Bastantes veces		Siempre		$\chi^2(3)$	p
	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto		
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)		
6	983 (95,7)	900 (93,2)	38 (3,7)	55 (5,7)	6 (0,6)	8 (0,8)	0 (0,0)	3 (0,3)	8,19	0,042
7	997 (97,1)	915 (94,7)	25 (2,4)	43 (4,5)	3 (0,3)	8 (0,8)	2 (0,2)	0 (0,0)	10,70	0,013
8	1.010 (98,3)	953 (98,7)	15 (1,5)	9 (0,9)	2 (0,2)	4 (0,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,96	0,376
9	1.015 (98,8)	946 (97,9)	11 (1,1)	17 (1,8)	1 (0,1)	2 (0,2)	0 (0,0)	1 (0,1)	3,18	0,364
10	994 (96,8)	927 (96,0)	27 (2,6)	35 (3,6)	5 (0,5)	3 (0,3)	1 (0,1)	1 (0,1)	2,00	0,572
11	1.019 (99,2)	960 (99,4)	7 (0,7)	6 (0,6)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0,97	0,616
12	1.014 (98,7)	952 (98,6)	10 (1,0)	14 (1,4)	3 (0,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3,76	0,153
13	1.014 (98,7)	948 (98,1)	9 (0,9)	16 (1,7)	4 (0,4)	2 (0,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	2,98	0,225
14	1.009 (98,2)	942 (97,5)	17 (1,7)	17 (1,8)	1 (0,1)	5 (0,5)	0 (0,0)	2 (0,2)	5,10	0,164
15	998 (97,2)	918 (95,0)	22 (2,1)	40 (4,1)	7 (0,7)	8 (0,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	6,77	0,034
Ciberagresores										
1	1.010 (98,5)	936 (96,9)	15 (1,5)	28 (2,9)	0 (0,0)	2 (0,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	7,00	0,030
2	1.019 (99,4)	956 (99,0)	5 (0,5)	9 (0,9)	1 (0,1)	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,1)	3,41	0,333
3	1.021 (99,6)	961 (99,5)	3 (0,3)	5 (0,5)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,57	0,456
4	1.023 (99,8)	963 (99,7)	2 (0,2)	2 (0,2)	0 (0,0)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,06	0,587
5	1.021 (99,6)	964 (99,8)	3 (0,3)	1 (0,1)	1 (0,1)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0,89	0,641
6	1.020 (99,5)	953 (98,7)	5 (0,5)	13 (1,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,09	0,043
7	1.019 (99,4)	954 (98,8)	6 (0,6)	11 (1,1)	0 (0,0)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	2,87	0,239
8	1.022 (99,7)	962 (99,6)	2 (0,2)	2 (0,2)	1 (0,1)	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,1)	1,07	0,785
9	1.022 (99,7)	963 (99,7)	2 (0,2)	3 (0,3)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,26	0,547
10	1.020 (99,5)	961 (99,5)	5 (0,5)	4 (0,4)	0 (0,0)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,12	0,571
11	1.024 (99,9)	963 (99,7)	0 (0,0)	2 (0,2)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (0,1)	4,13	0,248
12	1.024 (99,9)	963 (99,7)	1 (0,1)	2 (0,2)	0 (0,0)	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,1)	1,46	0,482
13	1.023 (99,8)	963 (99,7)	2 (0,2)	2 (0,2)	0 (0,0)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1,07	0,587

Conductas	Nunca		Alguna vez		Bastantes veces		Siempre		$\chi^2(3)$	p
	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto	Quinto	Sexto		
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)		
14	1.024 (99,9)	963 (99,7)	0 (0,0)	3 (0,3)	1 (0,1)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	4,13	0,127
15	1.023 (99,8)	963 (99,7)	1 (0,1)	3 (0,3)	1 (0,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2,07	0,356
Ciberobservadores										
1	872 (85,2)	715 (74,0)	133 (13,0)	204 (21,1)	16 (1,6)	43 (4,5)	3 (0,3)	4 (0,4)	41,33	0,000
2	930 (90,8)	819 (84,8)	87 (8,5)	126 (13,0)	5 (0,5)	18 (2,0)	2 (0,2)	2 (0,2)	20,68	0,000
3	942 (92,0)	876 (90,7)	67 (6,5)	75 (7,8)	11 (1,1)	12 (1,2)	4 (0,4)	3 (0,3)	1,34	0,719
4	964 (94,1)	854 (88,4)	51 (5,0)	101 (10,5)	7 (0,7)	10 (1,0)	2 (0,2)	1 (0,1)	22,29	0,000
5	974 (95,1)	891 (92,2)	45 (4,4)	68 (7,0)	3 (0,3)	5 (0,5)	2 (0,2)	2 (0,2)	7,19	0,066
6	956 (93,4)	823 (85,2)	53 (5,2)	125 (12,9)	12 (1,2)	15 (1,6)	3 (0,3)	3 (0,3)	37,74	0,000
7	948 (92,6)	884 (87,4)	67 (6,5)	105 (10,9)	5 (0,5)	13 (1,3)	4 (0,4)	4 (0,4)	16,31	0,001
8	991 (96,8)	907 (93,9)	26 (2,5)	51 (5,3)	5 (0,5)	7 (0,7)	2 (0,2)	1 (0,1)	10,82	0,013
9	988 (96,5)	901 (93,3)	30 (2,9)	61 (6,3)	5 (0,5)	4 (0,4)	1 (0,1)	0 (0,0)	14,00	0,003
10	965 (94,2)	874 (90,5)	49 (4,8)	78 (8,1)	7 (0,7)	13 (1,3)	3 (0,3)	1 (0,1)	12,12	0,007
11	966 (94,3)	895 (92,7)	52 (5,1)	61 (6,3)	2 (0,2)	9 (0,9)	4 (0,4)	1 (0,1)	8,00	0,046
12	986 (96,3)	904 (93,6)	30 (2,9)	57 (5,9)	6 (0,6)	2 (0,2)	2 (0,2)	3 (0,3)	12,46	0,006
13	974 (95,1)	897 (92,9)	42 (4,1)	58 (6,0)	5 (0,5)	8 (0,8)	3 (0,3)	3 (0,3)	4,73	0,192
14	961 (93,8)	906 (93,8)	56 (5,5)	50 (5,2)	7 (0,7)	8 (0,8)	0 (0,0)	2 (0,2)	2,34	0,505
15	960 (93,8)	861 (89,1)	54 (5,3)	87 (9,0)	8 (0,8)	12 (1,2)	2 (0,2)	6 (0,6)	14,23	0,003

Notas. 1= Mensajes ofensivos/insultantes; 2= Llamadas ofensivas/insultantes; 3= Agredir, grabar y colgar en Internet; 4= Difundir fotos/vídeos privados; 5= Fotografiar en vestuarios, playa... y difundir; 6= Llamadas anónimas para asustar; 7= Chantajear; 8= Acosar sexualmente móvil/internet; 9= Suplantar la identidad; 10= Robar la contraseña; 11= Trucar fotos/vídeos y difundir; 12= Aislar en redes sociales; 13= Chantajear para algo y no difundir intimidad; 14= Amenazar de muerte; 15= Difamar y crear rumores para desprestigiar.

Por último, respecto a la cantidad de conducta sufrida, realizada y observada de ciberacoso (tabla 6) los resultados de los análisis de varianza muestran que existen diferencias significativas entre cursos en los indicadores de cibervictimización, cibervictimización-agresiva y ciberobservación. El alumnado de

sexto curso sufre y observa más cantidad de conducta que el de quinto. No obstante, en todos los casos el tamaño del efecto es muy pequeño.

Tabla 6

Medias, desviaciones típicas, análisis de varianza y tamaño del efecto en indicadores de ciberacoso

Indicadores de ciberacoso	Quinto curso		Sexto curso		F(1, 1991)	p	d
	M	DT	M	DT			
Cibervictimización	0,38	1,45	0,57	1,75	7,38	0,007	0,14
Ciberagresión	0,07	0,72	0,12	1,06	1,96	0,161	0,05
Cibervictimización-agresiva	0,44	1,90	0,70	2,39	6,88	0,009	0,12
Ciberobservación	1,13	3,05	1,84	3,40	23,58	0,000	0,21

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la prevalencia del acoso y ciberacoso en quinto y sexto curso de primaria; y explorar la cantidad de conducta sufrida, realizada y observada de acoso y ciberacoso en ambos cursos.

Los resultados respecto al acoso presencial revelan que: (1) la prevalencia de víctimas-puras, agresores-puros y observadores de acoso escolar cara a cara fue similar en quinto y sexto curso. El porcentaje de víctimas-agresivas fue superior en quinto curso. Complementariamente, el porcentaje de alumnado que sufre, realiza y observa agresiones físicas, y que sufre agresiones verbales es mayor en quinto curso; y (2) los estudiantes de quinto sufren y realizan significativamente mayor cantidad de conducta agresiva cara a cara que los de sexto curso. Por lo tanto, la hipótesis 1 se cumple parcialmente, ya que, se hipotetizo que tanto la prevalencia como la cantidad de conducta serían superiores en quinto curso, sin embargo, se encontró que el porcentaje de víctimas-puras, agresores-puros y observadores fue similar. Además, no se hallaron diferencias en la cantidad de conducta observada entre ambos cursos. Estos resultados coinciden con los datos de prevalencia a nivel nacional e internacional (ISEI-IVEI, 2017; Navarro *et al.*, 2015), aunque se contraponen a los hallados por Garaigordobil y Oñederra (2008) que encontraron mayor número de víctimas en sexto que en quinto curso. En general, los resultados coinciden con los estudios que señalan un aumento de las conductas de acoso en torno a los 10 años que disminuiría gradualmente a lo largo de la adolescencia, especialmente las agresiones físicas hacia agresiones de carácter más social, indirecto y difícil de detectar (Hymel y Swearer, 2015; ISEI-IVEI, 2017; Merrill y Hanson, 2016; Yeager, Fong, Lee y Espelage, 2015).

Los resultados referidos al ciberacoso confirman que la prevalencia de cibervíctimas-puras, ciberagresores-puros, cibervíctimas-agresivas y ciberobservadores fue mayor en sexto curso. Complementariamente un porcentaje significativamente mayor del alumnado de sexto curso recibió mensajes ofensivos/insultantes, llamadas anónimas para asustar siendo chantajeado y difamado; y envió de mensajes ofensivos/insultantes y realizó llamadas anónimas

para asustar. Un porcentaje significativamente mayor de sexto curso observó 11 de las 15 conductas. Además, el alumnado de sexto curso sufre y observa más cantidad de conducta de ciberacoso que el de quinto curso. Por consiguiente, la hipótesis 2 se confirma, ya que tanto el porcentaje de cibervíctimas-puras, ciberagresores-puros, cibervíctimas-agresivas y ciberobservadores y la cantidad de conducta sufrida, realizada y observada fue significativamente mayor en sexto curso. Los datos de prevalencia son similares a los encontrados por otros estudios españoles (García-Fernández *et al.*, 2016; Navarro *et al.*, 2015) y confirman que el ciberacoso es un problema digno de consideración en esta etapa educativa. Y que, tal y como han demostrado otros estudios, incrementa progresivamente su prevalencia desde esta edad para llegar a un nivel alto en torno a los 15 años (Garaigordobil, 2015; Sumter *et al.*, 2015; Smith, 2015; Wölfer *et al.*, 2014) y que se mantiene incluso a nivel universitario (Cowie y Myers, 2016; Yubero *et al.*, 2017).

Este estudio no está exento de limitaciones, como son el uso de autoinformes con el sesgo de deseabilidad social que conllevan, o la composición de la muestra, únicamente representativa de la Comunidad Autónoma Vasca. Además, se trata de un estudio transversal, y con los análisis realizados no es posible trazar un patrón de víctimas y agresores de acoso más detallado. Por ello, se sugiere que futuras líneas de investigación analicen las conexiones con factores personales de víctimas, agresores y observadores de estas edades, así como los efectos (físicos, psicológicos, psicopatológicos...) del acoso y ciberacoso. Estos datos pueden permitir identificar un patrón de víctimas y agresores, lo que será de ayuda para el diseño de programas de prevención e intervención.

Sin embargo, este estudio realiza varias aportaciones. En primer lugar, permite la comparación de la prevalencia del acoso presencial como el acoso cibernético en una muestra representativa de este ciclo educativo del País Vasco. Específicamente, este estudio muestra la existencia de un problema de acoso relevante en estas edades y la importancia de este ciclo educativo para su prevención. Comparar ambos fenómenos en la misma muestra, ha permitido observar que es en torno a estos dos cursos cuando la agresividad pasa de ser significativamente mayor de forma presencial (y especialmente la física) en quinto curso, a ser digital, ya que el nivel de cibervictimización es significativamente mayor en sexto. Además, este estudio es uno de los pocos que presenta datos de prevalencia de los cuatro roles implicados (víctimas puras, agresores-puros, víctimas-agresivas y observadores), y de cada uno de los comportamientos analizados (cuatro agresiones cara a cara y quince conductas de ciberacoso). Por último, el análisis de la prevalencia de las conductas permite identificar qué agresiones son las más prevalentes, tanto en acoso presencial como en ciberacoso, y plantear pautas para su prevención.

Así, en el caso del acoso presencial, las agresiones verbales son las más prevalentes tanto en quinto como en sexto curso, seguidas de las agresiones físicas en quinto y de las agresiones sociales en sexto. A su vez, las conductas más frecuentes de ciberacoso de forma general son: los mensajes ofensivos, las llamadas ofensivas y las llamadas anónimas para asustar, el robo de contraseñas, el chantaje mediante llamadas y la difamación mediante rumores en redes sociales. A

la vista de esto, los futuros programas de prevención podrían utilizar estrategias tales como, promover la empatía y la conducta social asertiva para inhibir las conductas negativas. Las técnicas de dramatización pueden ayudar a demostrar a los niños que los mensajes y comentarios ofensivos e hirientes realizados a través del ciberespacio tienen un efecto tangible en las víctimas. Se debería a su vez, formar a los estudiantes de estas edades en el uso adecuado de las TIC, así como clarificar las consecuencias legales de actos delictivos y judicialmente penados como la suplantación de identidad y el robo de contraseñas. Por último, y a la vista del gran número de niños que son observadores y ciberobservadores de todas las conductas analizadas parece de máxima importancia, enseñar a los menores a identificar las situaciones de acoso, potenciar la capacidad crítica ante las agresiones, así como las estrategias de resolución de conflictos de forma cooperativa.

Por ello, los resultados de este estudio tienen implicaciones prácticas para el ámbito educativo, ya que enfatizan la importancia de diseñar e implementar programas para prevenir e intervenir en las situaciones de acoso escolar en todas sus modalidades en el último ciclo de educación primaria, y especialmente intervenir sobre el ciberacoso que aumenta cada año y se extiende en edades cada vez más tempranas.

Este hecho puede ser debido al mayor acceso a la tecnología en los niños de esta edad, tal y como indican diferentes informes de uso de las tecnologías, pero también puede deberse a la falta de programas de prevención para esta nueva modalidad de acoso. A este respecto, Cross, Lester y Barnes (2015), en un estudio longitudinal observaron como la prevalencia de acoso presencial decaía desde los 13 a los 15 años, mientras que la del ciberacoso se mantenía. Estos investigadores explican estos resultados argumentando que las estrategias empleadas por las escuelas para prevenir/intervenir en el acoso cara a cara son eficaces, pero que las mismas aplicadas para prevenir el ciberacoso no logran el mismo éxito.

Y es que, pese a que el metaanálisis de programas contra el acoso realizado por Yeager *et al.* (2015) concluyó que el efecto de los programas era más eficaz en edades inferiores a los 12-13, la mayor parte de los programas de prevención de ciberacoso con base empírica, han sido orientados y validados con adolescentes y jóvenes de educación secundaria (Della Cioppa *et al.*, 2015; Van Cleemput *et al.*, 2014). Por ello, teniendo en cuenta estos resultados, que revelan que el inicio del ciberacoso es cada vez más temprano, parece clara la necesidad de crear programas para prevenir el acoso escolar y, sobre todo el, ciberacoso en el último ciclo de educación primaria.

No existen programas específicos contra el ciberacoso empíricamente probados dirigidos a prevenir el ciberacoso en estas edades. Por ello sería conveniente, además de implementar las estrategias anteriormente mencionadas, adaptar algunos de los contenidos de otros programas contra el acoso que han resultado eficaces, o bien implementar actividades para mejorar las habilidades socioemocionales y prevenir la violencia en todas sus modalidades. Entre ellos se podrían mencionar el programa FORTIUS (Méndez, Llavona, Espada y Orgilés, 2013) que combina un enfoque clínico con la psicología positiva orientando a las oportunidades que brinda el contexto y a las fortalezas de la persona, enseñando a

usar las emociones negativas, mejorar las habilidades sociales y la escucha activa; y por último estimulando la fortaleza cognitiva a través de técnicas conductuales como la reestructuración de pensamientos negativos o las autoinstrucciones. Otro programa que ha demostrado su eficacia es el programa para la con-vivencia (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011), orientado a la educación de las emociones y que se estructura en torno a: las áreas de conocimiento y gestión de las emociones; autorregulación de las emociones y autonomía personal; inteligencia emocional y contextual; y habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social. Por otra parte, otros programas como "Jugando y aprendiendo habilidades sociales" (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011), lograron disminuir la ansiedad social y modificar los comportamientos (e indirectamente, las actitudes y emociones) típicos de los escolares (víctimas, agresores y observadores) mediante un entrenamiento en habilidades sociales, en un programa sin aparente intervención directa sobre las situaciones de acoso. Por último, los programas de juego cooperativo, especialmente los orientados a la comunicación y la conducta prosocial, que estimulan la comunicación intragrupo, el sentimiento de pertenencia, y la estimulación de la resolución cooperativa de los conflictos, también han probado su eficacia en estas edades (Garaigordobil, 2004).

También existen en España programas contra el acoso probados empíricamente y orientados a la reducción del acoso y el ciberacoso, cuyos contenidos pueden adaptarse al último ciclo de primaria. En concreto el programa Cyberprogram 2.0 ha demostrado su eficacia a la hora de reducir tanto el acoso, ciberacoso y conductas agresivas como promover la empatía y la competencia social en adolescentes (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015, 2016). Otros programas como el CIP (Cerezo y Sánchez-Lacasa, 2013) han probado su eficacia en educación primaria a nivel de mejora en la convivencia en el aula, a través de actividades para conocerse a uno mismo y a los compañeros, mejorar la autoestima, el análisis de los conflictos y las emociones positivas y negativas, y la elaboración de normas por parte de los estudiantes. Por su parte, Luengo (2014) propone un programa con 18 unidades relacionadas con la hiperconectividad y redes sociales, valores éticos en las relaciones personales y sociales, intimidad y privacidad en la red, y la falta de respeto en la red, para prevenir e intervenir en el ciberacoso, desde el último ciclo de primaria.

En general, se sugiere la implementación de programas o actividades que promuevan una mejora en el clima social del aula, potencien la conducta prosocial, las habilidades de resolución cooperativa de conflictos, la capacidad de empatía y comprensión-expresión de emociones propias y ajenas, control de la ira, respeto de las diferencias y la autoestima.

Referencias

- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Blaya, C. y Fartoukh, M. (2016). Digital uses, victimization and online aggression: a comparative study between primary school and lower secondary school students in France. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22, 285-300.

- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., Davies, S. L., Schink, E. T. y Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, *133*, 440-447.
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T. E. y Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, *25*, 333-346.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *19*, 611-626.
- Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *19*, 393-419.
- Cerezo, F. y Sánchez-Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, *31*, 173-181.
- Cowie, H. y Myers, C. A. (Dir.) (2016). *Bullying among university students*. Londres: Routledge.
- Cross, D., Lester, L. y Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health*, *60*, 207-217.
- Della Cioppa, V., O'Neil, A. y Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: a review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 61-68.
- DePaolis, K. y Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. *Child & Youth Care Forum*, *44*, 377-393.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *18*, 73-89.
- Felipe-Castaño, E., León-del-Barco, B. y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *21*, 475-490.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11*, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, *31*, 1069-1076.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("cyberbullying") en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *21*, 461-474.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para la prevenir y reducir el cyberbullying. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Efectos del Cyberprogram 2.0 en el bullying "cara a cara", el cyberbullying y la empatía. *Psicothema*, *27*, 45-51.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1-11.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: incidence of peer violence in the schools of the autonomous community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 51-62.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14, 49-61.
- Golpe-Ferreiro, S., Gómez-Salgado, P. Harris, S. K., Braña-Tobío., Rial-Boubeta, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de Internet en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25, 129-146.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70, 293-299.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). Notas de prensa del 1 de octubre de 2015. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np933.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2016). Notas de prensa del 3 de octubre de 2016. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>
- Irakas-sistema ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de evaluación e investigación educativa (2017). *El maltrato entre iguales en Educación Primaria y ESO*. Recuperado de www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uid=842227f3-b73c-4d22-b3b2-6dcb1af7609e&groupId=635622
- Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-137.
- Leung, A. N. y McBride-Chang, C. (2013). Game on? Online friendship, cyberbullying, and psychosocial adjustment in Hong Kong Chinese children. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 32, 159-185.
- Luengo, J. A. (2014). *Ciberbullying, prevenir y actuar*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Méndez, X. F., Llavona, L. M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2013). *Programa Fortius: fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La co-vivencia*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Merrill, R. M. y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16, 1-10.
- Navarro, R. Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7, 235-248.
- Paul, J. J. y Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 25-43.
- Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

- Price, M., Chin, M. A., Higa-McMillan, C., Kim, S. y Frueh, B. C. (2013). Prevalence and internalizing problems of ethnoracially diverse victims of traditional and cyber bullying. *School Mental Health, 5*, 183-191.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. y Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 323-335.
- Shin, H. H., Braithwaite, V. y Ahmed, E. (2016). Cyber- and face-to-face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education, 19*, 537-567.
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*, 176-184.
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., Baumgartner, S. E., Peter, J. y van der Hof, S. (2015). Development and validation of the Multidimensional Offline and Online Peer Victimization Scale. *Computers in Human Behavior, 46*, 114-122.
- Ttofi, M.M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56.
- Van Cleemput, K., Desmet, A., Vandebosch, H., Bastiaensens, S., Poels, K. y De Bourdeaudhuij, I. (2014, Febrero). *A systematic review and meta-analysis of the efficacy of cyberbullying prevention programs*. Comunicación presentada en la Etmaal van de Communicatiewetenschap', Wageningen, Holanda.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K. y Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: targeting cyberbullying@school. *Prevention Science, 15*, 879-887.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36-51.
- Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E. y Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: an exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior, 75*, 439-449.

RECIBIDO: 10 de mayo de 2017

ACEPTADO: 10 de noviembre de 2017