# ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO EN ESPAÑA EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA

**AUTORAS:**

**María José Díaz-Aguado**
Dirección
**Rosario Martínez-Arias**
Metodología
**Laia Falcón**
Documentación y ejecución
**María Alvariño**
Atención a los centros educativos

**Informe del estudio realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, por impulso de la Fundación ColaCao, en colaboración con las Consejerías de Educación de 15 Comunidades Autónomas**

**Han colaborado también en este estudio**

**Desde la Fundación ColaCao**

Anna Morejón Rodríguez, Pilar Carrasco Montaño y Javier Coromina Gimferrer

## Desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense

Miguel Huete Diego, Irene Sánchez San José, Laura Ramos Gómez
y María Viniegra Cabello

## Desde las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas

Aitor Albizu Intxausti (Euskadi), Ana María Amengual Rigo (Illes Balears), Sonia Andaluz Sánchez (Andalucía), María Isabel Andreu Suñer (Illes Balears), Álex Boix del Olmo (Comunitat Valenciana), Marcel·lina Bosch Costa (Catalunya) José Gregorio Cabrera Déniz (Canarias), Catalina Carrillo Romero (Murcia), Marta Clar Ballesteros (Catalunya), María José Cortes Itarte (Navarra) Ricardo Fernández Alonso (Asturias), Cristina García López (Comunitat Valenciana), María Emma García Orihuela (Canarias), Ana Jiménez Arévalo (La Rioja), Antonio López Ballesteros (Catalunya), Sonia López Gómez (Cantabria), María de las Nieves Pérez Cejas (Canarias), Francisco Pescador Herráez (Comunidad de Madrid), Juan Carlos Piñero Henares (Illes Balears), Javier Ramírez García (Andalucía), María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha), Vanessa Romero Góngora (Euskadi), Eva María Romero Rivero (Extremadura), Myriam Carlota Sánchez Chamizo (Extremadura) Patricia Jara Serrano García (Aragón), Isabel Serrano Marugan (Comunidad de Madrid), Joan Fermín Teruel Ferragud (Comunitat Valenciana), Daniel de la Torre Lamana (Castilla-La Mancha), Pedro Uruñuela Nájera (La Rioja), Sonia Mª Vaquero González (Canarias), Gregorio Vicente Mármol (Murcia)

## Coordinación de la evaluación en los centros educativos

María Abad, María Montserrat Acosta Carrera, Cristina Adamuz Jiménez, Begoña Adsuara Agut, Elena Aguado Ramírez, Lidia Aguilera Muñoz, David Alcalá Ayala, Antonio Aledo Vidal, Luz Marina Alejo Alemán, Manuel Algaba Parrado, Mª Rosario Aliaga Frutos, Patricia Almagro Manso, Remedio Concepción Alonso Galduf, Juan Carlos Alvarado Collantes, Francisco José Álvarez Pérez, Rosa María Antón Gómez, Eva María Antoñanzas Romanos, María Arbó Caballé, Lluís Arcarons, María Del Mar Arquero Hernández, Monika Arratibel Goñi, Carolina Arteaga Montesinos, Mª Dolores Atienza Gómez, Sergi Baches Salvadó, Begoña Bartolomé Hernández, Cristina Baz Morales, Isidra Bellot Amoros, Patricia Benavente Aguilar, Beatriz Benedí Cavero, Antonio Bernal Perea, Antoni Bernal Perea, Alfonso Blázquez Márquez, María Esperanza Bolet Galindo, Eva Bonet Rofes, Llum Pasqual Bordas I Gómez De La Tia, Anabel Borràs González, Clara Borrós Plans, Núria Bosch Cardona, Mª Belén Bouza Cora, Francisco Javier Caballer Cebolla, Diego Cabrera Camacho, Ángela Josefa Cabrera Giner, Jesús Antonio Calaforra González, Laura Calleja Argudo, Marta Cama Capellas, Abel Cano Ávila, Marcos Cano Sola, Inés Cañedo-Argüelles Gallast, Núria Carandell Poch, María Elena Cardona Costa, José Carrasco Nieto, Rosa María Carretero Castaño, Jordi Casals Prat, José Miguel Casares Del Río, Nuria Cascales Siles, Maria José Castelló Piñol, Elena Cecilia López, Jésica Cervilla Manzano, Josep

Chamorro Ramos, Roberto Cidad Martín, Patricia Clemente Haro, Jordi Coll Fusté, Marta Comas Sàbat, Vicent Colom i Escrivà, Ramón Córdoba Aguirre, Beatriz Córdoba Hita, Beatriz Córdoba Hita, Rosa Costa Alemany, Margaret Cruellas Sitjà, Sonia Cruz Márquez, María Clarines Cruz Márquez, Ana Cortijo Molina, Araceli Cuadrado Fernández, Laura Cuenca Cerdà, María José Cuesta Seijo, Dolors Cuevas Matas, Cristina Culebras Yáñez, Andrea Daura Tur, Beatriz de la Rosa Alarcón, Luis De Lara González, Alberto De Marcos Bretones, Miguel Ángel Del Bosque Manzanal, María Luz Del Toro Roselló, Francisco Delgado González, Sergio Delgado Piqueras, Minerva Díaz Calvo, Ramón Díaz De Mera Sánchez, Silvia Díaz Martín, Juana Mª Díaz Muñoz, Rosario Díez Gimeno, Maribel Domínguez Baena, Ana Durango Téllez, Ana María Egea Franco, Olga Egea García, Carme Egozcue Requena, Yousra El Gdari El Mejdoubi, Koro Epelde Nazabal, Pablo Antonio Escriña Vidal, José Luis Escudero Bolea, Aurora Estabolite Galarraga, Judith Fabrellas Planell, Rosalía Feria Vega, Montserrat Fernández Fernández, Mirian Fernández García, Tatiana Fernández González, César Fernández Santantón, Santiago Ferrández Ferrer, Joan David Ferrandis Vila, Alberto Ferrao Herrero, Sigrid Ferrer Rodríguez, Fina Flores Garcia, Mariló Flores Pérez, Antonio Javier Fraguas Rodríguez, Pere Joan Fuster Castillo, María Pilar Gallardo Calvo, Begoña Gallarta Sáez, Paula Gallego Rodríguez, Inmaculada Gamón Montes, Auxiliadora Candarías Pérez, Ana Garay Stinus, Miguel García Córdoba, David García Gómez, Raúl García Lozano, Raquel García Martínez, Juan Carlos García Martínez, Cristina García Medina, Candelaria García Parras, Juan Alberto García Rubio, Belén García Sánchez, Mª José García Valverde, José Antonio Garrido Corchón, Antoni Gayà Pascual, Pere Gelabert Ferriol, Blanca Genovés García, Silvia Giménez Corrons, Ángel Javier Gómez Berges, David Gómez Comas, Martina Gómez Gallego, Yessica González Arancibia, Julia Paloma González Henche, Mar González Martín, Adriana González Martínez, Ester María González Montiel, Remedios González Moyá, Mª Milagros González Sánchez-Ferrer, Clara González Uriel, Anabel González Vallés, Eneko González Zabala, Carles Gracia Martínez, Marc Guasch Griñó, Diana Carolina Guerrero Giannattasio, Meritxell Guillen Gaja, Susanna Guillén Jiménez, Juan Manuel Gutiérrez Méndez, Pilar Gutiérrez Pelayo, María del Carmen Hernández Marrero, Mercedes Hernández Romo, Pilar Hernández Solano, María Eugenia Herráiz Martínez, Luis Javier Hidalgo Piqueras, Juan Ignacio Hurtado Ariño, Diana Izquierdo Sánchez, Bernardo Izquierdo Tapia, María Jiménez, Carlos Jiménez Ruiz-Alejos, Icíar Jiménez Solano, Josep Alexandre Julià Tugores, Oscar Lado Fernández, María Laencina Apellaniz, Mónica Laguna Rius, María Blanca Lara Serna, Rocío León, Jordi León Lozano, Adrià López Ezquerra, María Agustina López Llinares, Víctor López López, Ricardo Alberto López Pérez, Matilde López Pozuelo, Irene Beatriz López Torres, María José López Villalta, Mª Elena Losada Fernández, Josefa Eugenia Lozano Gil, Ana María Luengo Rufo, Luisa Ana Maján Rebollar, Maialen Mandaluniz, Marta Ivelisse Marco Martínez, Beatriz Marco Requena, Lourdes Marcos Cuevas, Miguel Ángel Marín Roca, Consuelo Martín Abad, Mariano Martín Díaz, Silvia Martín Domínguez, Mª Ángeles Martín Prieto, María Teresa Martínez Antolino, Nuria Martínez Bustamante, Mercedes Martínez Delgado, Emilio Martínez Domínguez, Domingo Martínez Fernández, Cristina Natalia Martínez Medina, María José Martínez Muñoz, Azucena Martínez Ruiz, Cristià Martínez Sánchez, Georgina Martínez Val, Pere Mas, Antonia Mas Bergas, Mónica Mascaró Piris, Carles Mateu Gómez, Miquel Maydeu Bosch, Miguel Mercader Moltó, María Merino Vidueros, Andrea Míguez, Mª Carmen Molina Martínez, Carlos Moraza Ruiz de Larrea, Beatriz

Moreno Bohórquez, Pedro Moreno García, Francisco Javier Moreno Martí, Silvia Moreno Pozo, Antonio Moyabou, Patricia Muñoz Busto, María Muñoz Delhom, Ana C. Muñoz Hueso, María Cinta Nadal Baró, Aránzazu Nieto López, Jorge Nogueira Rojo, Mónica Nuevo Zamora, Meritxell Olivé Garcia, María Reyes Oliver Mogaburo, Esther Oliver Ontiveros, María Emilia Omeñaca, Carlota Ortega Macías, Celia Fátima Pacheco Loranca, Luis Paco Ruiz, Mª Victoria Paños Pérez, Daniel Parra Carbonell, María Carmen Parra Sanchís, Rafael Parras Díaz, Laura Pedrajas Palomo, Juan Carlos Pérez Caro, Isabel Pérez Clavijo, Jessica Perez Guillamo, Manuela Pérez Martínez, Manuel Pérez Pozo, Ramón Pérez Romero, Antonio J. Pérez Valencia, Alicia Peris Matéu, Juan José Piedrahita Acosta, Beatriz Pizarro Roldán, Ruth Plasencia Rodríguez, Rosa Pons Horrach, Luis Porter Reverte, María Del Pilar Prado Prieto, Sandra Prats Joven, Carolina Puga González, Lucas Puig Jové, Lorena Pulido García, Mª Carmen Quevedo Rodríguez, Eva Quijano Triviño, Jorge Quintas, Fernando Ramírez Aguado, María Isabel Ramírez Carnicero, Fº Javier Ramírez Villarreal, Julián Ramos Matías, Ana Isabel Redondo Villalta, Ana Isabel Redondo Villalta, Enric Reverter Valls, Isabel María Rey Martínez, Salvador Ricart Cortí, Adrià Riera Torres, Alejandro Rincón, María José Rivero Sampol, Enrique Robles, Isabel Robredo Solanas, Josep Maurici Rodríguez Gómez, Begoña Rodríguez Leal, Montserrat Rodríguez Morales, Albert Rodríguez Roig, Tania Rodríguez Santana, Pilar Rogé I Montagut, Pilar Roldán Martínez, Amparo Romera Ruiz, Sonia Romero Cotrina, Concepción Romero Flores, Roser Roselló Amill, M. Antonia Roselló González, José Vicente Rovira Ferrando, Marta Rovira Pujol, Beatriz Rubio Perales, Alfonso Ruiz Escudero, Izaskun Ruiz García, Jessica Ruiz López, Mª Victoria Ruiz Suárez, Juan Manuel Salor Barrado, Jorge Samos Sánchez, Luis San Martin Marqués, José María Sánchez Escaño, Blanca Mª Sánchez Hernández, Patricia Sánchez Real, José Emilio Sánchez Rojas, Patricia Sánchez Silva, Catalina María Santandreu Bauzà, Ana Sanz Cirera, Mónica Sanz Martín, Lorena Sanz Poza, Carmen Sastre Bauzá, Ana María Segovia Jiménez, Emilio Serrano Marín, María Estela Simó Ayza, Ana Simón-Altuna Ruiz, Cristina Suárez Fernández, Mamen Suárez Santos, Sabin Sustaeta Goitia, Oscar Terrero Velázquez, María Teresa Tomás Megías, Natalia Tomé Osuna, Francisco Tonda Serrano, Jone Torre Bezarres, M. Lourdes Torrelles Pont, Verónica Tovar Sastre, Raquel Tudela Romero, Álvaro Valdés Menéndez, María Vaquer Vicens, Ignacio Vega Medina, Fátima Vidal Gómez, Juan Jerónimo Vigo Aguilo, Carmen Teresa Vilar, Eduard Vizoso Puch, Joan Xamena Galmés, Tamara Zafón Celades.

**INDICE**


| | |
|---|---|
| **1. Capítulo uno. Antecedentes, objetivos y método** | |
| 1.1. Antecedentes | 10 |
| 1.1.1 Qué es acoso escolar | 10 |
| 1.1.2 Consecuencias del acoso | 11 |
| 1.1.3 Características de quienes acosan | 12 |
| 1.1.4 Victimización, aislamiento y diversidad | 14 |
| 1.1.5 La estimación del acoso escolar | 15 |
| 1.1.6 Diferencias en función de la edad y el género | 16 |
| 1.1.7 El cambio entre la educación primaria y la secundaria como condición de riesgo | 18 |
| 1.1.8 Condiciones de riesgo y de protección desde el enfoque ecológico | 18 |
| 1.1.9 La ecología del grupo de iguales | 19 |
| 1.1.10. Las relaciones con el profesorado y su papel frente al acoso | 20 |
| 1.1.11 Clima escolar y tratamiento de la diversidad | 21 |
| 1.1.12. Las tecnologías de la información y la comunicación y el ciberacoso entre iguales | 23 |
| 1.1.13. Acoso escolar, estructuración social y cultura | 24 |
| 1.2. Objetivos de esta investigación | 25 |
| 1.3. Método | 26 |
| 1.3.1 La cooperación en red | 26 |
| 1.3.2 Estudio piloto | 27 |
| 1.3.3 El muestreo | 27 |
| 1.3.4 Características sociodemográficas del alumnado participante | 28 |
| 1.3.5 Los cuestionarios | 29 |
| 1.3.6 Procedimiento de respuesta online a los cuestionarios | 29 |
| **Capítulo dos. Prevalencia del acoso escolar y situaciones específicas de victimización y agresión** | |
| 2.1. Prevalencia del acoso escolar | 31 |
| 2.1.1 Prevalencia de víctimas y acosadores/as de cuarto de primaria a cuarto de secundaria | 31 |
| 2.1.2 Prevalencia de víctimas en función del género, la etapa educativa y el curso | 33 |
| 2.1.3 Prevalencia de acosadores/as en función del género, la etapa educativa y el curso | 36 |
| 2.2. Victimización en situaciones específicas | 38 |
| | |

| | |
|---|---|
| 2.2.1 Victimizaciones específicas en función de la etapa educativa | 38 |
| 2.2.2. Victimizaciones específicas en función del curso | 43 |
| 2.2.3 Victimizaciones específicas en función del género | 45 |
| 2.2.4 Victimizaciones específicas en función del género y el Curso | 46 |
| 2.3 Agresión en situaciones específicas | 49 |
| 2.3.1 Agresiones específicas en función de la etapa educativa | 49 |
| 2.3.2. Agresiones específicas en función del curso | 52 |
| 2.3.3 Agresiones específicas en función del género | 54 |
| 2.3.4. Agresiones específicas en función del curso y el género | 54 |
| 2.4 Situaciones presenciadas por el grupo de iguales | 57 |
| 2.4.1. Situaciones presenciadas en función de la etapa educativa | 57 |
| 2.4.2. Situaciones presenciadas en función del curso y el género | 60 |
| **Capítulo tres. Condiciones de riesgo o de protección ante el acoso escolar percibidas por el alumnado** | |
| 3.1. Condiciones en las que se produce el acoso o su posible inicio | 63 |
| 3.1.1 Duración de las situaciones de victimización | 63 |
| 3.1.2 Lugares en los que se producen | 64 |
| 3.1.3 Género, curso y número de agresores/as | 66 |
| 3.2. Con qué características de la víctima relacionan la Victimización | 67 |
| 3.2.1. Quienes se han reconocido víctimas de acoso | 68 |
| 3.2.2. Quienes han reconocido haber presenciado o realizado acoso | 69 |
| 3.3. Pertenencia a grupos minoritarios y victimización | 71 |
| 3.3.1 En función de la orientación sexual y de género | 71 |
| 3.3.2 En función de la diversidad funcional | 73 |
| 3.3.3 En función del origen cultural | 74 |
| 3.3.4 En función del aspecto físico | 74 |
| 3.4. Qué hace el grupo de iguales ante el acoso | 75 |
| 3.4.1 Postura adoptada por cada estudiante | 75 |
| 3.4.2 Apoyo a la víctima y su dificultad | 79 |
| 3.4.3 Qué percepción tienen de la conducta de los/as iguales ante el acoso | 81 |
| 3.5 Condiciones educativas de protección contra el acoso | 83 |

| | |
|---|---|
| 3.5.1 Haber trabajado en el centro contra el acoso escolar | 83 |
| 3.5.2 Qué hace el profesorado ante el acoso | 84 |
| 3.5.3 A quién pedirían ayuda quienes no han sufrido acoso | 86 |
| 3.5.4 A quién pidieron ayuda las víctimas | 87 |
| 3.5.5 Actitudes de las familias ante el acoso | 89 |
| 3.5.6 Qué figuras educativas han hablado con quienes acosan | 90 |
| 3.5.7 Eficacia de medidas educativas para detener las agresiones según el alumnado | 90 |
| **Capítulo 4. El ciberacoso** | |
| 4.1. Exposición a los riesgos de internet y las redes sociales | 94 |
| 4.2. Situaciones específicas de ciberacoso reconocidas por sus víctimas | 96 |
| 4.2.1. Cuántos/as sufren situaciones de victimización con TIC | 97 |
| 4.2.2. Situaciones de victimización con TIC en función de la etapa educativa | 99 |
| 4.2.3 Situaciones de victimización con TIC en función de la etapa y el género | 102 |
| 4.2.4. Quiénes realizaron el ciberacoso | 104 |
| 4.2.5 A quién pidieron ayuda | 106 |
| 4.2.6. Por qué no se habló con nadie sobre la victimización a través de TIC | 107 |
| 4.3. Situaciones específicas de ciberacoso reconocidas por quienes agreden | 108 |
| 4.3.1. Cuántos/as han participado en situaciones específicas de Ciberacoso | 109 |
| 4.3.2. Situaciones de ciberacoso en función de la etapa Educativa | 111 |
| 4.3.3. Situaciones de ciberacoso en función de la etapa educativa y el género | 113 |
| 4.4. Condiciones educativas de protección del ciberacoso | 115 |
| 4.4.1. Haber tratado en la escuela sobre los riesgos de las TIC y saber dónde pedir ayuda | 115 |
| 4.4.2. Hablar con su familia y el profesorado sobre lo que hacen en internet y las redes sociales | 116 |
| 4.5. Relación entre el acoso escolar y el ciberacoso | 118 |
| **Capítulo cinco. Cómo es su vida cotidiana: en la familia, en la escuela y la distribución del tiempo** | |
| 5.1 Cómo es su vida familiar | 120 |

| | |
|---|---|
| 5.1.1 Con quién viven normalmente | 120 |
| 5.1.2 Calidad del apoyo y la educación familiar | 120 |
| 5.1.3 Calidad del apoyo familiar y acoso | 123 |
| 5.2 Cómo distribuyen su tiempo quienes han crecido con dispositivos digitales y su relación con el acoso | 125 |
| 5.3 Cómo es su vida en el centro escolar | 128 |
| 5.3.1 Amistades en la escuela y su relación con el acoso | 128 |
| 5.3.2 Sentimiento de pertenencia al centro escolar y percepción de relaciones entre iguales | 132 |
| 5.3.3 Percepción del profesorado como autoridad de referencia | 140 |
| 5.3.4. Rendimiento académico, absentismo y expectativas de seguir estudiando | 143 |
| **Capítulo 6. Actitudes hacia la violencia y salud mental como condiciones de riesgo o de protección** | |
| 6.1. Actitudes hacia la violencia y el dominio | 149 |
| 6.1.1. Justificación de la violencia | 149 |
| 6.1.2. Actitudes hacia las víctimas del acoso | 157 |
| 6.2. La salud mental | 165 |
| 6.2.1 Fortalezas y dificultades | 165 |
| 6.2.2 Riesgo de depresión | 174 |
| 6.2.3 Conductas autolesivas | 177 |
| 6.2.4 Ideación y riesgo de suicidio | 182 |
| 6.3. Recursos educativos para favorecer la salud mental | 185 |
| **Capítulo siete. Lo que hacen los centros para prevenir el acoso escolar y promover el bienestar socioemocional del alumnado** | |
| 7.1. Lo que los centros reconocen estar realizando para prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia | 187 |
| 7.1.1. Número de casos de acoso que llegaron a la dirección del centro el curso anterior | 187 |
| 7.1.2. Actividades de formación del profesorado en mejora de la convivencia desarrolladas en el centro el curso anterior | 190 |
| 7.1.3. Plan de prevención del acoso escolar para todo el alumnado y la implicación de las familias | 191 |
| 7.1.4. Medidas para resolver conflictos y corregir conductas contrarias a la convivencia escolar | 192 |
| 7.1.5. Coordinador/a del bienestar y protección del alumnado | |

| | |
|---|---|
| 7.1.6. Colaboración de la escuela con otras entidades externas al centro para mejorar la convivencia | 193 |
| 7.2. Lo que el alumnado recuerda haber trabajado en su centro educativo | 194 |
| 7.2.1. Haber trabajado sobre qué es el acoso escolar y cómo detenerlo | 194 |
| 7.2.2. Haber trabajado sobre los riesgos de las TIC y saber dónde pedir ayuda | 196 |
| 7.2.3. Haber trabajado estrategias de afrontamiento emocional y saber dónde pedir ayuda | 198 |
| **Capítulo ocho. Principales resultados y conclusiones** | |
| 8.1. Prevalencia de acoso escolar y situaciones de maltrato entre estudiantes que podrían derivar en acoso | 202 |
| 8.2. Lo que responden las víctimas sobre las condiciones que rodean al acoso escolar | 208 |
| 8.3. Características de la víctima a las que atribuyen la victimización | 209 |
| 8.4. Pertenencia a colectivos que sufren exclusión en el conjunto de la sociedad y riesgo de sufrir acoso escolar | 211 |
| 8.5. Condiciones escolares de riesgo o de protección | 213 |
| 8.6. El ciberacoso | 216 |
| 8.7. Condiciones de riesgo y de protección en las relaciones que establecen en la familia, la escuela y el tiempo que pasan online | 221 |
| 8.8. Justificación de la violencia y rechazo hacia las víctimas como condiciones de riesgo | 224 |
| 8.9. La salud mental y sus problemas como condiciones de protección o de riesgo | 229 |
| 8.10 La lucha contra el acoso escolar avanza, pero queda un largo camino por recorrer | 228 |
| 8.11. Diez principios básicos para avanzar actualmente en la erradicación del acoso escolar y el ciberacoso | 228 |
| **Referencias bibliográficas** | 233 |
| **Anexo. Descripción del alumnado y de los centros participantes** | 238 |

# CAPÍTULO UNO

# ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y MÉTODO

## 1.1. Antecedentes

### 1.1.1 Qué es acoso escolar

El acoso escolar (traducción del término inglés *bullying*, de *bull,* toro, matón), se ha definido desde el trabajo pionero de Olweus (1978) como un tipo de violencia entre iguales que se diferencia de otras conductas violentas, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad:

1) Se produce en una relación de desequilibrio de poder entre el *matón*, apoyado generalmente por un grupo, y su víctima, que se encuentra indefensa, sin poder salir por sí misma de dicha situación. Este desequilibrio de poder es la carácterística más distintiva del acoso escolar, del matonismo, que lo diferencia de otras formas de violencia.

2) Se mantiene y agrava debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los acosadores y a las víctimas sin intervenir directamente, puesto que *miran para otro lado.* De hecho cuando intervienen, modificando el desequilibrio de poder, el acoso suele cesar.

3) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga, haciéndose cada vez más grave.

4) Suele implicar diverso tipo de conductas violentas, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después, también, coacciones y agresiones físicas. En las dos últimas décadas el acoso escolar se extiende a través de las nuevas tecnologías (Juvonen y Gross, 2008; Smith, 2019; Williams y Guerra, 2007) convirtiéndose en *ciberacoso.*

Como refleja la definición anterior, el acoso escolar es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen no puede defenderse, y que generalmente perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce. Por eso la impunidad, la minimización y la conspiración del silencio que ha rodeado tradicionalmente a esta violencia se convierten en sus principales aliados.

Uno de los objetivos de la investigación que aquí se presenta es evaluar la prevalencia del acoso escolar de acuerdo a la definición anteriormente mencionada, diferenciándolo de otras formas de maltrato entre iguales con las que a veces se confunde.

De la definición del acoso escolar se derivan tres claves básicas para su erradicación:

- *Hay que intervenir a la primera señal* (que suele ser una humillación, un insulto....) para que la violencia no se agrave ni se repita. De lo contrario, por su propia naturaleza, existe el riesgo de que vaya a más.

- *La amistad, la integración y la educación en valores de igualdad y tolerancia como prevención*. Hay que trabajar activamente para que todo el alumnado tenga amigos/as en la escuela dentro de su grupo de referencia, educando en valores que ayuden a construir la igualdad y el respeto a la diferencia.

- *Existen tres papeles que hay que prevenir, interviniendo con toda la comunidad educativa*: el de agresor, el de victima y el de espectador/a, el de quien conoce que existe la violencia pero no hace nada para evitarla.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, esta investigación ha utilizado indicadores para estimar el acoso desde la perspectiva de quien los sufre cómo víctima, quien lo ejerce como acosador/a, y quien lo conoce como testigo. También va a permitir conocer qué postura adopta cada estudiante ante el acoso escolar, y cómo percibe el papel del profesorado y de su famiia ante dicho problema.

### 1.1.2. Consecuencias del acoso

Como sucede con otras formas de violencia, el acoso entre escolares puede dañar a todas las personas que con él conviven (Heilbron et al, 2010; Midgett y Doumas, 2019; Moore et al., 2017; Ttofi et al., 2012; Zych et al., 2021):

- *En la víctima* suele producir miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, ansiedad, pérdida de confianza en sí mismo/a y en otras personas, así como riesgo de depresión, conductas autodestructivas (como el consumo de drogas y los intentos de suicidio) y el de vivir victimización y agresión en otros contextos.

- *En el agresor* aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su empatía, aumenta la desconexión moral, identificándose con un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea y pudiendose continuar en edades posteriores con distintos tipos de violencia, como el acoso en el trabajo y la violencia de género.

- *En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla* puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (ansiedad, miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de otras personas, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

- *En el contexto institucional en el que se produce,* la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos (trasmisión de valores, aprendizaje, calidad del trabajo...) y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, pudiendo activar una escalada de graves consecuencias.

- *En el resto de la sociedad.* La violencia escolar reproduce un modelo de organización social caracterizado por el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos de igualdad, tolerancia y paz, con los que se identifica nuestra sociedad. Por eso su erradicación debe ser considerada como una tarea colectiva imprescindible para hacer de la escuela el lugar en el se construye la sociedad que deseamos tener, basada en el respeto mutuo.

### 1.1.3. Características de quienes acosan

La revisión de las investigaciones realizadas en distintos contextos culturales sobre las características individuales que incrementa el riesgo de ejercer acoso (Álvarez-García et al., 2015; Cook et al.,2010; Díaz-Aguado et al., 2010; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2013; Farrington y Baldry, 2006; Guo, 2016;Thornberg et al, 2014) permiten destacar las siguientes: agresividad, impulsividad, conductas antisociales, orientación al riesgo, falta de empatía, desconexión moral, justificación de la violencia, sexismo, homofobia, transtornos conductuales de externalización, desvinculación escolar, problemas en la relación con el profesorado y estatus controvertido en el grupo de iguales, al recibir la aceptación de quienes aprueban el acoso y el rechazo de quienes no lo aprueban.).

Como concreción de los problemas anteriormente mencionados, se describen a continuación las principales características individuales en las que destacan los/as adolescentes que inician y dirigen el acoso, tal como han sido evaluadas en las investigaciones de la Unidad de Psicología Preventiva (Díaz-Aguado et al.,, 2004), siete problemas que la educación debe prevenir; y en los que están muy sobrerrepresentados los chicos:

1) *Una acentuada tendencia a abusar de su fuerza y una mayor identificación con el modelo social basado en el dominio y la sumisión.* Observándose que están más de acuerdo que los demás con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, sobre todo las relaciones entre iguales, y también en las relaciones con otros grupos que se perciben diferentes o en situación de debilidad. tendencia que suele llevarles a ser más racistas, xenófobos y sexistas.

2) *Dificultades para ponerse en el lugar de los demás y falta de empatía.* Su razonamiento moral es en ocasiones más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Sus compañeros suelen haber sustituido este tipo de razonamiento primitivo (propio de edades anteriores) por otro más desarrollado: “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar”.

3) *Se identifican fuertemente con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato* y *cobarde,* que utilizan para justificarlo y mantener la pasividad y el silencio en torno a dicha violencia de quienes podrían detenerla.

4) *Impulsividad, baja tolerancia a la frustración e insuficientes habilidades alternativas a la violencia.* Suelen tener menos habilidades para resolver los conflictos de forma pacífica o para detener o evitar situaciones violentas, y parecen haber desarrollado por el contrario estrategias para ejercer la violencia con impunidad. Es decir, que han aprendido un estilo violento que les genera ciertas ventajas (desde su punto de vista) y no han aprendido alternativas no violentas para obtenerlas ni a anticipar las múltiples desventajas que la violencia origina no sólo para sus víctimas sino también para ellos mismos.

5) *Dificultades para cumplir normas y malas relaciones con el profesorado y otras figuras de autoridad.* Con cierta frecuencia tienen un rendimiento inferior al de la media. Los problemas que les llevan a abusar de su fuerza con sus compañeros pueden estar también en el origen de las conductas de falta de respeto y comportamiento disruptivo que a veces manifiestan hacia el profesorado. Como muestra de la conexión que puede existir entre ambas formas de maltrato (entre escolares y entre éstos y el profesorado) cabe destacar también que los cursos de secundaria más difíciles sean en ambos casos los mismos: los que coinciden con la adolescencia temprana; y que en dicha edad aumenten tres condiciones de riesgo: la dependencia del grupo de iguales, los problemas de relación con la autoridad y la justificación de la violencia.

6) *Escasa capacidad de autocrítica y ausencia de sentimiento de culpabilidad por el acoso* del que suelen responsabilizar a la víctima, tendencia que puede explicar que cuando se evalúa la autoestima de los acosadores con métodos tradicionales (preguntándoles, por ejemplo, si les gusta ser como son), manifiesten un nivel medio o incluso elevado. Como si hubieran aprendido a autoafirmarse a través de la violencia y su utilización contribuyera a incrementar su sentimiento de eficacia y de poder.

7) *Parecen utilizar el acoso como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores.* Ésta es al menos la percepción que sus compañeros tienen de ellos, como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar y que parecen haber aprendido a compensar dicha carencia con la violencia.

El hecho de que un/a adolescente tenga los problemas anteriormente mencionados incrementa el riesgo de que participe en situaciones de acoso. Su superación es, por tanto, de una extraordinaria relevancia para prevenir dicha participación, mejorando con ello su propio desarrollo así como la calidad de la vida de todas las personas que conviven en la escuela, incluyendo a quienes acosan.

Para evitar problemas de interpretación de casos específicos, conviene tener en cuenta, sin embargo, que los siete problemas anteriormente descritos incrementan el riesgo de que el alumnado participe en situaciones de acoso (sobre todo dirigiéndolas), pero que no determinan inevitablemente dicha participación. Es decir, por ejemplo, que no todo el alumnado impulsivo o con problemas de rendimiento participa en el acoso. Y que a veces los/as acosadores/as no tienen alguna o varias de dichas características. Puesto que a veces participan en el acoso adolescentes de características contrarias a las descritas, por ejemplo con buen rendimiento y sin problemas con la autoridad.

La investigación que aquí se presenta busca conocer hasta qué punto las siguientes condiciones incrementan o reducen el riesgo de ejercer acoso escolar y ciberacoso: desconexión moral y justificación de la violencia, sentido de pertenencia al centro escolar, calidad de las relaciones con compañeros/as y con el profesorado, rendimiento, absentismo y sus razones, calidad del apoyo y la educación familiar, así como los problemas de salud mental.

### 1.1.4. Víctimización, aislamiento y diversidad

Desde los primeros estudios sobre acoso escolar se detectaron dos tipos de víctimas claramente diferenciables (Olweus, 2006; Cook et al., 2010):

1) *La víctima pasiva*, que se caracteriza por: una situación social de aislamiento, en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), ansiedad, inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada con cierta frecuencia en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo). Estas características podrían incrementar el riesgo de elegir a un/a estudiante como víctima, pero también pueden ser una consecuencia del acoso o incrementarse después de sufrirlo.

*2) La victima activa o agresiva,* que se caracteriza por ser al mismo tiempo *victima y agresor*, una situación social de aislamiento y acentuada impopularidad dentro del grupo de clase; situación que podría estar en el origen de su selección como víctima, aunque, como en el caso de las víctimas pasivas, también podría agravarse con la victimización; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad) y cierta disponibilidad a reaccionar con conductas irritantes. La situación de quienes son al mismo tiempo víctimas y agresores es la que parece tener un peor pronostico a largo plazo. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que con frecuencia el alumnado con trastornos de conducta se encuentra en dicha situación.

El estudio de las características de las víctimas del acoso realizado en la última década va más allá de las condiciones de riesgo individuales para explicarlas en relación al contexto en el que se produce. Una especial relevancia tiene, en este

sentido,que el riesgo de ser elegido como víctima en la escuela se incremente con características asociadas a victimización en el conjunto de la sociedad (Díaz-Aguado et al., 2010, 2013; Juvonen y Graham, 2014).

Estos resultados, sobre las características que incrementan el riesgo de victimización, ponen de manifiesto que lo más relevante es encontrarse en una situación de inferioridad respecto a quienes acosan, su aislamiento, y otras características que pueden contribuir a que quienes acosan perciban que la víctima está indefensa y que no va a ser defendida por el resto de la comunidad escolar, incluido el grupo de iguales.

Las características mencionadas en el epígrafe anterior, evaluadas en esta investigación para conocer su posible relación con ejercer el acoso, son también de gran relevancia como posibles condiciones de riesgo y protección de la victimización.

### 1.1.5. La estimación del acoso escolar

La revisión de las investigaciones sobre la prevalencia del acoso escolar reflejan grandes diferencias en función del procedimiento utilizado y que para estimarla de forma fiable y válida conviene (Cook et al., 2010; Smith, 2017; Solberg y Olweus, 2003):

1) *Diferenciar el acoso escolar de otras formas de maltrato entre iguales*, para lo cual se requiere que las preguntas sobre el acoso se planteen después de haber explicado en qué consiste, de acuerdo a la definición anteriormente expuesta, diferenciándolo claramente de otras formas de maltrato entre iguales, con las que a veces se confunde.

2) *Adecuar el período de tiempo por el que se pregunta a los objetivos de la evaluación y tenerlo en cuenta en las comparaciones entre estimaciones,* siendo los dos últimos meses la referencia más utilizada cuando se pretende estimar la prevalencia actual de acoso escolar, es decir la proporción de la población que tiene dicho problema en el momento de evaluarlo.

3) Plantear las opciones d*e respuesta en términos muy precisos*, *estimando la prevalencia del acoso a partir de las que reflejen que se produce con cierta frecuencia*: siendo la estimación que cuenta con un mayor consenso a partir de 2-3 veces al mes.

De acuerdo a los requisitos anteriormente expuestos, el procedimiento más utilizado para estimar la prevalencia del acoso entre escolares es plantear dos preguntas globales, tal como han sido validadas por el equipo de Olweus (Solberg y Olweus, 2003), explicando primero en qué consiste el acoso y preguntando por el acoso vivido (como víctima o como acosador/a) durante los dos últimos meses, con cinco opciones de respuesta definidas de forma muy concreta. Este es el procedimiento que se ha seguido en la investigación que aquí se presenta.

Para conocer a través de qué conductas y situaciones se manifiesta el acoso escolar es necesario preguntar también por sus manifestaciones más frecuentes.

La escala más empleada, en este sentido, es de nuevo la validada por el equipo de Olweus (Breivik y Olweus, 2015), en la que después de la explicación anteriormente presentada se pregunta: “durante los dos últimos meses ¿compañeros o compañeras del centro te han acosado de la forma que se indica a continuación?, seguida de los 8 elementos que pueden encontrarse en el cuestionario utilizado en este estudio (preguntas 4-10 y 12 del bloque 3).

En el estudio estatal en secundaria realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado et al., 2010) se utilizó como criterio de estimación de la prevalencia del acoso escolar el procedimiento propuesto por Solberg y Olweus (2003), reduciendo a cuatro las opciones de respuesta para facilitar su comprensión homologándolas a las del resto del cuestionario: nunca, si no lo has sufrido; 1 o 2 veces al mes; aproximadamente una vez a la semana; varias veces por semana. Los resultados reflejaron que un 3,8% reconoció haber sufrido una vez a la semana o más acoso escolar y un 2,4% haberlo ejercido. El 0,7% se reconoció en ambos papeles. Estos porcentajes subían sensiblemente si se sumaba también a quienes respondieron haberlo vivido una o dos veces al mes: al 15,6% para las víctimas y al 14,9%, para acosadores.

En el estudio realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia en primaria (Torrego, Dir., 2023) se presentó al alumnado de 3º a 6º la misma explicación utilizada para secundaria, preguntando después si lo había vivido en los dos últimos meses. El 9,53% respondió haberlo sufrido y el 4,58% haberlo ejercido. Para comparar estos porcentajes con los obtenidos en secundaria conviene tener en cuenta que la pregunta para primaria tenía solo dos opciones de respuesta (si, no), por lo que en dichos porcentajes se incluye al alumnado de primaria que lo ha sufrido con una menor frecuencia a la utilizada para establecer la prevalencia en secundaria.

La investigación que aquí se presenta evalúa la prevalencia del acoso escolar a partir del procedimiento y criterios que cuentan con un mayor consenso internacional: a partir de quienes después de haber leido en qué consiste el acoso reconocen haberlo sufrido o ejercido 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses. Para conocer cómo se ejerce y se inicia se pregunta por 10 situaciones específicas.

### 1.1.6. Diferencias en función de la edad y el género

La mayoría de los estudios han encontrado, como sucede con otras formas de violencia, que los chicos utilizan más el acoso que las chicas, siendo menores o no resultando significativas las diferencias de género en victimización (Díaz-Aguado et al., 2010; Smith, 2017; Olweus, 2009; Moreno et al., 2020; Currie, et al, 2004). Respecto al resto de los papeles, se encuentra que las chicas intervienen más para detener la violencia, mientras que los chicos suelen apoyarla en mayor medida que ellas (Lambe et al., 2019; Salmivalli, 1999; Smith, 2017).

La conclusión según la cual los chicos se comportan más violentamente que las chicas ha sido cuestionada en algunas investigaciones aludiendo a que ellas utilizan un tipo de agresión indirecto/relacional, que cuando es evaluado refleja que utilizan tanta violencia como los chicos, pero que ésta es menos visible por

ser indirecta (Björkqvist et al, 1994). Como Olweus plantea, estos resultados pueden ser atribuidos al hecho de haber utilizado como punto de corte para la evaluación del acoso/agresión la categoría según la cual se produce “alguna vez”, que lleva a distorsionar la realidad, pero que a partir de la respuesta “2 o 3 veces al mes o más”, según los datos a gran escala, como los obtenidos en Noruega, se encuentra claramente que los chicos utilizan más la violencia que las chicas, aunque en las formas de violencia indirecta y relacional las diferencias son menores (Olweus, 2009).

En dicha dirección se orientan los resultados obtenidos en España en el estudio estatal de la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria (Díaz-Aguado et al., 2010), en el que se encontró que los chicos reconocían participar como agresores en las 16 situaciones evaluadas (incluidas las de tipo relacional), así como en la pregunta de estimación de la prevalencia global como acosador. También eran ellos quienes reconocían haberlo sufrido como víctimas con más frecuencia, aunque en la victimización las diferencias en función del género eran de menor magnitud.

Los estudios realizados sobre las diferencias en la prevalencia del acoso escolar en función de la edad reflejan (Díaz-Aguado et al., 2010; Farrington y Baldry, 2006; Lucas et al., 2010; Moreno et al., 2020; Olweus, 2006, Smith, 2017; Vlachou et al., 2011):

1) *Las transiciones escolares como situación de riesgo.* Los cambios de contexto escolar, como el que suele producirse al inicio de la educación secundaria, van asociados a un incremento en la frecuencia del acoso, relacionado con la tendencia a reproducir la dominancia y la sumisión en un nuevo grupo de iguales.

2) *Diferencias en prevalencia de víctimas en función de la edad.* En casi todos los estudios realizados a través del autoinforme se detecta una significativa disminución de la prevalencia de víctimas de acoso entre los 9 y los 16 años, diferencias que no se detectan en la prevalencia de acosadores Estas diferencias son menores o incluso inexistentes cuando se comparan las respuestas sobre situaciones específicas de victimización.

3) *Diferencias en educación secundaria*. El porcentaje de escolares que reconoce haber sufrido situaciones de acoso como víctima es más elevado en los dos primeros cursos de educación secundaria, y sobre todo en el primero, y disminuye progresivamente durante los cursos siguientes.

4) *Diferencias en acoso en función de la edad en educación primaria.* La mayoría de los estudios encuentran que la frecuencia de las agresiones físicas disminuye con la edad entre los 6 y los 12 años, disminución que no suele detectarse en el acoso verbal o relacional.

La generalizada tendencia a la disminución de la victimización en función de la edad, que se observa tanto en primaria como en secundaria, concuerda con la definición del acoso como un abuso utilizado para establecer el poder, sometiendo a quien se percibe más débil: el alumnado de menor edad y experiencia en el centro. El hecho de que no descienda de forma similar el porcentaje de

acosadores parece coincidir con lo que sucede más allá de la escuela con la violencia instrumental utilizada para ejercer el poder, que una vez iniciada y reforzada tiende a mantenerse e incluso agravarse.

Pocas investigaciones sobre el acoso escolar se han realizado evaluando con los mismos procedimientos lo que sucede en la educación primaria y la secundaria, objetivo de la que aquí se presenta; de forma que permita conocer las diferencias en el acoso entre dichas etapas, y dentro de cada una en función del curso y por lo tanto la edad. También pretende adoptar una perspectiva de género, que permita encontrar las diferencias que en este sentido pueden existir.

### 1.1.7 El cambio entre la primaria y la secundaria como condición de riesgo

Desde hace décadas se ha encontrado que el inicio de la educación secundaria puede ser una condición de riesgo psicosocial (Eccles et al., 1996; Wang y Eccles, 2012), debido a una serie de características que dificultan su adaptación a las necesidades evolutivas de la adolescencia, entre las que destacan:

1) El mayor *énfasis en el control y la disciplina*, así como la disminución las oportunidades del alumnado para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, que pasa a estar más dirigido por el profesorado.

2) Que las relaciones con el profesorado se hagan más distantes, siendo con más frecuencia el *contexto de escaladas disruptivo-coercitivas*.

3) La organización de la actividad del aula en *grupos de mayor tamaño*, con más competitividad y menores oportunidades de participación para el alumnado.

4) La utilización de normas de evaluación más estrictas, con un *descenso general en las calificaciones del alumnado*, con la consiguiente disminución en su motivación por el aprendizaje, y en el poder de influencia del profesorado.

La serie de investigaciones realizadas durante una década, evaluando en 2010, 2013 y 2020 (Díaz-Aguado et al., 2021, 2022) la percepción que el profesorado que trabaja con adolescentes en España tiene de su relación con el alumnado refleja una mejoría significativa en 2020 en la confianza y la empatía del profesorado hacia el alumnado, así como en un estilo proactivo de construir la convivencia que puede incrementar su eficacia para detener y prevenir el acoso, avances que parecen estar relacionados con el incremento de innovaciones, como el aprendizaje cooperativo, que también han aumentado durante la década y la mayor formación sobre psicología y educación de adolescentes que han tenido las últimas generaciones de docentes. A una conclusión similar puede llegarse a partir de los resultados obtenidos desde los estudios TALIS de la OCDE (2019) en 2008 y 2018, tanto en España como en el conjunto de los países evaluados.

Este estudio pretende analizar, como posibles condiciones de riesgo o de protección: la calidad de las relaciones que el alumnado establece con el profosorado, el rendimiento, la repetición de curso y el absentismo escolar**.**

### 1.1.8. Condiciones de riesgo y de protección desde el enfoque ecológico

Como se refleja en los análisis anteriormente expuestos, y reconocen actualmente numerosos equipos de investigación que trabajan sobre el acoso entre escolares (Espelage, 2014; Hong et al, 2021; Lambe et al., 2019; Swearer y Hymel, 2015), algunas de las características de víctimas y agresores, dependen de cómo se estructuran las relaciones en los distintos escenarios en los que transcurre su vida, así como del significado social que el conjunto del sistema social da a las relaciones que en ellos se producen, aunque tal como se habían descrito en algunos de los primeros análisis podrían parecer simplemente características de los individuos a los que hacen referencia, deficiencias producidas en su desarrollo, y en las que ni la escuela ni el conjunto de la sociedad tienen una influencia decisiva.

Y es que, como se reconoce desde el informe de la OMS sobre la violencia y la salud (Krug et al., 2002), para prevenirla en cualquiera de sus manifestaciones, incluidas las que se producen en la escuela, es preciso reconocer que sus condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, así como la necesidad de analizarlas tanto en el individuo, como en el contexto con el que interactúa a múltiples niveles. Niveles que de acuerdo al enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1995; Belsky, 1980) se sitúan en: 1) el *microsistema*, o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como las relaciones entre iguales o con el profesorado que se establecen en la escuela; 2) el *mesosistema,* o conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos, como las que existen entre la familia y la escuela; 3) el *exosistema,* estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como las tecnologías de la información y la comunicación; 4) y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

### 1.1.9. La ecología del grupo de iguales

Uno de los temas más investigados en las dos últimas décadas en relación al acoso escolar es el papel del grupo en cuyo contexto se produce. Su importancia se reflejaba ya en el perfil de las víctimas, en su aislamiento (Cook,et al, 2010**;** Kljakovic y Hunt, 2016), puesto que la falta de amigos favorece el inicio de la victimización, y ésta aumenta el aislamiento (Salmivalli et al., 1996; Juvonen y Graham, 2014). Además, caer bien en el grupo de iguales y tener amigos/as protegen contra la victimización, siempre que no procedan del grupo de víctimas, debido a su debilidad para intervenir, atreviéndose a intentarlo sobre todo quienes tienen una buena posición en dicho grupo (Caravita et al., 2009). Se ha observado, además, que cuando el grupo de iguales interviene para detener el acoso, éste suele detenerse (Hawkins et al., 2001).

En la revisión realizada por Lambe et al, (2019), basada en 130 investigaciones sobre acoso offline y 25 sobre acoso online, se confirma que en ambos contextos la defensa de las víctimas es realizada sobre todo por chicas, con un buen estatus en el grupo de iguales (populares y que caen bien), con una elevada empatía y baja desconexión moral, que reconocen tener buenas relaciones familiares, con el profesorado y con la escuela.

Los resultados sobre la relación entre el poder en el grupo de iguales y atreverse a defender a las víctimas resultan coherentes con la conceptualización del acoso entre escolares como una forma de ejercer el poder, basada en el miedo (Vaillancourt et al., 2009), consecuencia de un extendido proceso de socialización, que se refuerza por el grupo de iguales a través de mecanismos y normas existentes en el conjunto de la clase (Salmivalli y Voeten, 2004).

El estudio realizado sobre este tema ha permitido encontrar importantes diferencias en las condiciones de riesgo y de protección en función de la postura que reconocen adoptar (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008): *riesgo máximo* entre quienes participan en las agresiones dirigiendo al grupo y siguiéndolo, *medio* entre los indiferentes, y *mínimo* entre quienes la rechazan, especialmente si intervienen para detenerla independientemente de quién sea la víctima. Entre las principales condiciones de riesgo de quienes participan en la violencia o la apoyan destacan: 1) en el contexto familiar, la ausencia de adultos que proporcionen un afecto seguro, disponibilidad educativa y límites sin autoritarismo ni negligencia; 2) en la escuela, la experiencia repetida de fracaso escolar, y, en general, la ausencia de oportunidades de protagonismo positivo con profesorado e iguales; 3) en el contexto de ocio, la pertenencia a grupos formados por adolescentes excluidos de otros grupos, con problemas parecidos y que proporcionan una especie de "refugio" de situaciones anteriores de exclusión, construyendo una identidad contraria a los valores de igualdad y respeto mutuo con los que se identifica la sociedad.

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la necesidad de prestar una especial atención al papel del grupo de iguales ante el acoso, para lo cual el estudio que aquí se presenta evalúa indicadores sobre: las amistades y la integración en dicho grupo, la calidad general de las relaciones, qué postura adopta cada estudiante ante el acoso, cómo perciben lo que hace el resto del grupo y su autoefacia percibida al apoyar a la víctimas.

### 1.1.10 Las relaciones con el profesorado y su papel frente al acoso

Para comprender la relevancia de que el profesorado intervenga para prevenir y detener el acoso conviene tener en cuenta que si no hace nada su conducta podrá ser percibida por todo el grupo (incluidas víctimas y acosadores) como un apoyo implícito al acoso (Delfabbro, et al., 2006; Juvonen y Graham, 2014). En relación a lo cual cabe interpretar los resultados obtenidos hace más de dos décadas en el estudio realizado en España desde el Defensor del Pueblo (2000, 2007), sobre la escasa disponibilidad a pedir ayuda al profesorado ante las agresiones, encontrando que en 1999 solo el 8,9% del alumnado de ESO reconocía habérselo contado al profesorado, cifra que aumentaba al 14,2% en 2006. Un poco después, en el estudio estatal de la convivencia en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010) se detectó lo que cabe considerar un nuevo avance al preguntar a quién pedirían ayuda en caso de sufrir acoso, encontrando que aunque recurrirían sobre todo a los amigos y amigas (el 69,4%) y la familia (64,3%), en un segundo nivel se sitúan: el tutor o la tutora (46,4%), y los profesores y las profesoras (37,9%).

Para explicar dichos resultados conviene tener en cuenta su relación con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva a impartir una materia específica dentro del horario previsto para ella, y según el cual lo que sucedía más allá de dicho tiempo y espacio no era responsabilidad suya (Behre et al., 2001). Tendencias que suelen cambiar cuando el profesorado cuenta con una formación adecuada para prevenir la violencia entre escolares, así como a través de procedimientos, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que ayudan a establecer un clima de confianza y a mejorar las relaciones en el aula, no solo entre estudiantes sino también entre el alumnado y el profesorado, permitiendo que éste pueda detectar en el aula las situaciones de exclusión y acoso (Díaz-Aguado, 2004; 2022; Hymel et al., 2015; Johnson y Johnson, 2017; Van Ryzin & Roseth, 2019).

El meta-análisis realizado por Ten Bokkel et al., (2022) integrando los resultados de 65 estudios sobre este tema, confirma que la calidad de la relaciones entre el profesorado y el alumnado está relacionada con menores niveles de victimización y acoso entre estudiantes. Encuentran también que la alta calidad de las relaciónes con el profesorado puede ser especialmente eficaz para reducir el riesgo de conductas de acoso en los grupos étnicos minoritarios, probablemente porque las buenas relaciones con el profesorado pueden proporcionar a dicho alumnado adecuadas oportunidades de protagonismo y poder en el aula, que reducen el riesgo de tratar de obtenerlas acosando a sus compañeros/as.

Para conocer qué papel desempeña el profesorado ante el acoso, en esta investigación se utilizan indicadores sobre cómo lo percibe el alumnado, si le pidieron ayuda quienes han sufrido dicho problema, la disponibilidad del resto del alumnado a pedirle ayuda, así como la calidad de la relación con el profesorado en primaria y en secundaria como condición de protección o de riesgo.

### 1.1.11 Clima escolar y tratamiento de la diversidad

Más allá de las relaciones que se establecen en las aulas con iguales y profesorado, otros aspectos del clima escolar también ejercen una decisiva influencia en el acoso y la posiblidad de prevenirlo, destacando en este sentido las actitudes y expectativas que trasmite hacia la diversidad, la calidad de las normas y procedimientos para resolver conflictos y la posibilidad de encontrar ayuda cuando se necesita (Aldridge et al., 2018; Espelage et al., 2019; Yang et al., 2018).

Como reflejan los estudios sobre las características de las víctimas de acoso, el tratamiento habitual que se da en la escuela tradicional a la diversidad, actuando como si no existiera, aumenta considerablemente el riesgo de sufrirlo en el alumnado perteneciente a colectivos percibidos como diferentes o en situación de debilidad, observándose que dicho riesgo se incrementa con:

1) *Las conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales*, que hacen al individuo diferente en este sentido de sus iguales (Young y Sweet,

2004). Con el acoso se castiga a quien no actúa según lo que el grupo considera aceptable para cada género. Parece ser éste el tipo de diversidad que caracteriza a un mayor número de víctimas (Díaz-Aguado et al., 2010; Felix et al.,2009; Myers et al., 2020), entre las que destaca por la gravedad y consecuencias la victimización del alumnado con orientación afectivo-sexual minoritaria, especialmente entre los chicos (Toomey y Russell, 2016). Se ha observado, en este sentido, que la victimización homofóbica se relaciona con depresión e ideación suicida en mayor medida que otras formas de victimización (Patrick et al. 2013).

2) *La pertenencia a una minoría étnica y el origen inmigrante* se ha encontrado que incrementa el riesgo de ser víctima de acoso (Bae et al.,2019; Verkuyten and Thijs, 2002), sobre todo cuando existen diferencias importantes entre dichas minorías y el grupo mayoritario, no se domina la lengua que se habla en la escuela, así como con otras variables que sitúan al grupo minoritario en desventaja tal como ésta es percibida por quienes acosan (McKenney et al.,2006). Problema que se incrementa cuando existen tensiones y confrontación intergrupal en el entorno que rodea al centro escolar o en el conjunto de la sociedad (Scherr y Larson, 2009). El hecho de que la pertenencia a una minoría cultural no siempre sea condición de riesgo (Tippett et al., 2013) puede ser interpretado como reflejo de la importancia que el contexto sociocultural pueden tener en este sentido.

*3)Tener necesidades educativas especiales* (Maiano et al., 2016; Pinquart, 2017) que incrementan la visibilidad del individuo como alguien vulnerable (Mishna, 2003), característica que permite ejercer fácilmente el dominio. Para explicarlo conviene tener en cuenta, también, que el alumnado con necesidades especiales suele tener menos amigos/as, y ser negativamente percibido si no se ha llevado a cabo un tratamiento proactivo que permita al resto del grupo comprender su peculiaridad y empatizar con las dificultades que puede suponer.

4) *La apariencia física que contraría los estereotipos de belleza dominantes,* siendo en este sentido una de las carácterísticas más estudiadas el sobrepeso (Koyanagi et al., 2020; Qiao-Zhi et al., 2010), encontrando que la baja autoestima y la insatisfacción con la propia imagen corporal actúan como mediadoras en la relación entre dicha característica y la victimización *(*Fox y Farrow 2009).

En el estudio estatal de la convivencia escolar (Díaz-Aguado et al., 2010) al preguntar a las víctimas de acoso a qué características propias atribuían la victimización (de una lista de 16 condiciones), se encontró que las más mencionadas, por más del 20% de las víctimas, eran: “ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos o una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas” (34,7%), “porque me tienen envidia” (34,1%), “por no defenderme” (34,1%), “por ser nuevo en el centro” (24,4%), “tener buenas notas” (22,6%); y “ser más gordo” (20,1%). Resultados que reflejaban cómo el acoso suele castigar a quien no actúa de acuerdo con lo que el grupo considera aceptable para cada género, así como a quien está en una situación de aislamiento y vulnerabilidad. Estas características se encontraban entre las más reconocidas por quienes acosaban, con la excepción de la envidia, reconocida solo por el 17%.

Uno de los objetivos de esta investigación es conocer qué condiciones del alumnado incrementan el riesgo de victimización, para lo cual se pregunta a quienes se han reconocido víctimas, acosadores y testigos de dicho problema, con qué características asocian la victimización. También se analizan a través de los datos que cada estudiante ha reconocido respecto: su situación en el centro escolar, el país de nacimiento, tener dificultades para aprender, ver, oir o moverse, así como su aspecto físico (analizado a través del peso y la altura).

### 1.1.12. Las tecnologías de la información y la comunicación y el ciberacoso entre iguales

El exosistema hace referencia a características ambientales que no contienen a las personas pero que influyen en los escenarios que sí las contienen, como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de las cuales se extiende actualmente el acoso escolar convitiéndose en ciberacoso, aunque éste no siempre es ejercido por compañeros/as del mismo centro educativo que sus víctimas.

Pueden diferenciarse dos formas de definir el ciberacoso (Chun et al., 2020, Del Rey et al., 2015; Hinduja, y Patchin, 2008; Olweus y Limberg, 2018; Tokunaga, 2010; Yang y Samivalli, 2013), como todo el que se ejerce a través de dispositivos digitales o considerando como requisitos también las tres condiciones básicas del acoso escolar (intencionalidad de dañar, desequilibrio de poder y repetición). En esta investigación hemos adoptado esta segunda definición, entendiendo que el ciberacoso entre iguales se caracteriza por: 1) realizarse a través de dispositivos digitales; 2) de forma repetida; 3) en una situación de desequilibrio de poder entre quien acosa y su víctima, que no puede salir por sí misma de dicha situación; 4) y llevarse a cabo con la intención de hacer daño a la víctima. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las tres últimas características pueden ser menos evidentes en el ciberacoso que en el que se ejerce de forma presencial y que no existe todavía un procedimiento consensuado para estimar su prevalencia, por lo que se ha optado por evaluarlo a partir de la frecuencia con la que se han sufrido o ejercido 14 situaciones específicas de ciberacoso.

Entre las principales condiciones de riesgo o protección del ciberacoso en la infancia y la adolescencia cabe destacar (Baldry et al., 2015; DePaolis y Williford, 2019; Marciano et al., 2020; Sorrentino et al., 2023; Zhu et al., 2021; Zych et al., 2019):

1) *Haber sufrido o ejercido acoso escolar*. Se ha comprobado longitudinalmente que existe interacción entre sufrir y ejercer ciberacoso, así como entre ambas condiciones y el acoso escolar.

2) *La forma de utilizar internet y las redes sociales*, encontrando relación entre el tiempo de utilización y el riesgo de ciberacoso, que también se incrementa con determinadas conductas que aumentan la vulnerabilidad de la víctima (como usar la cámara con personas que se han conocido a través de internet).

3) *La edad*, ejercer ciberacoso suele estar más extendido a partir de los 15 años que en edades anteriores.

4) *El género*, la mayoría de los estudios que analizan este tema encuentran un mayor riesgo de cibervictimización en las chicas y de ejercer ciberacoso en los chicos.

5) *Problemas de salud mental*, con relación entre los trastornos de internalización (como la depresión y la ansiedad) y la cibervictimización; así como entre los transtornos de externalización (como las conductas agresivas y impulsividad) con ejercer ciberacoso.

6) *La justificación de la violencia y la desconexión moral* que con ella se relaciona;

7) *La falta de supervisión y apoyo familiar* incrementan el riesgo de sufrir o ejercer ciberacoso; mientras que la educación autoritaria y el abuso lo están sobre todo con el riesgo de ejercerlo.

En relación a lo anteriormente expuestos puede explicarse la relevancia de tres condiciones de protección básicas, que reducen el riesgo de ciberacoso (Baldry et al., 2015; DePaolis y Williford, 2019; Marciano et al., 2020; Sorrentino et al., 2023; Zhu et al., 2021; Zych et al., 2019): 1) las *competencias para usar adecudamente internet y las redes* sociales, que pueden ser desarrolladas a través de programas educativos; 2) una *comunicación de calidad en la familia*, que proporcione apoyo y confianza para poder pedir asesoramiento y ayuda cuando resulte necesario; 3) y una *buena situación en el contexto escolar*, encontrando que reducen el riesgo tanto el rendimiento como la inclusión en el grupo de iguales de la escuela.

### 1.1.13. Acoso escolar, estructuración social y cultura

El macrosistema hace referencia al conjunto de estructuras, creencias y valores que caracterizan a cada cultura, del cual los contextos anteriores son manifestaciones concretas. Como reflejo de su influencia en el acoso escolar, cabe destacar las variaciones detectadas al comparar distintas culturas (Barlet et al., 2021), en relación a los estereotipos y prejuicios existentes en el conjunto de la sociedad (Leach, 2003), que aumente con las desigualdades en los ingresos familiares de cada país (Elgar et al., 2013), así como que disminuya cuando se realizan cambios legislativos específicos para erradicar el acoso, como la exigencia de planes educativos locales para detectarlo y prevenirlo (Hatzenbuehler, 2015; Smith, 2019).

Como reflejo de la relación entre cambios en el macrosistema y acoso escolar cabe interpretar también los resultados de los estudios con muestras representativas de la población que comparan la prevalencia del maltrato entre escolares en España en las dos últimas décadas:

1) *El estudio del Defensor del Pueblo (2007)*, comparando datos recogidos en 1999 con 2006, en el que se refleja a través de múltiples indicadores una disminución significativa del maltrato tanto a través del alumnado como del profesorado, y especialmente de las conductas abusivas más frecuentes y menos graves. Se concluye que, a pesar de los avances, el problema sigue

siendo grave en 2006 y que todos los tipos de maltrato evaluados tienen lugar en todos los centros educativos incluidos en la muestra.

2) *El estudio comparativo (2002-2018) a través de la encuesta* HBSC (Moreno, et al. 2020), en el que se refleja una importante disminución entre 2002 y 2006 en quienes reconocen haber sufrido situaciones de maltrato por parte de sus compañeros/as alguna vez en los últimos dos meses (pasando del 24% al 12%), seguida de un ligero aumento entre 2010 (13,3%) y 2014 (15,6%) y un nuevo descenso en la última evaluación de 2018 (12,2%). Cambios coherentes con los que se detectan en los porcentajes de quienes reconocen haber maltratado a compañeros/as, que disminuyen claramente entre 2002 (31,3%) y 2006 (20%), manteniéndose constantes entre 2006 y 2010 (20,2%) y disminuyendo de nuevo a partir de entonces, al ser del 17,8% en 2014 y del 12,2% en 2018.

3) *El estudio TALIS 2018* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), en el que se detecta una disminución significativa (de 6,9 puntos) entre 2013 y 2018 en el porcentaje de centros que reconoce tener problemas de intimidación o acoso verbal entre estudiantes, sin cambios significativos en los incidentes que provocan lesiones físicas.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan avances significativos en la disminución del acoso escolar en momentos de gran movilización en el conjunto de la sociedad, como son los producidos en España a partir de 2004 y de 2017, en relación con la toma de conciencia colectiva generada al conocer suicidios de adolescentes que habían sufrido acoso. Estos resultados reflejan la posibilidad de cambios significativos en la cultura que genera el acoso, así como de la necesidad de incrementar las medidas que los hicieron posibles hasta su completa erradicación.

### 1.2. Objetivos de esta investigación

La investigación que aquí se presenta busca avanzar en la comprensión de cómo es actualmente en España el acoso escolar y el ciberacoso para contribuir con ello a la detección, prevención y tratamiento de dichos problemas y mejorar el bienestar socioemocional de la infancia y la adolescencia, así como su protección frente a la violencia.

Como objetivos más específicos este estudio pretende:

1) *Conocer cómo es la situación actual en España* de la infancia y la adolescencia respecto al acoso escolar (entre 4º de primaria y 4º de secundaria) y el ciberacoso (entre 5º de primaria y 4º de secundaria).

2) *Analizar dicha situación en relación con el contexto* en el que se desarrolla actualmente la infancia y la adolescencia, con especial atención al uso de las nuevas tecnologías y a los dos contextos educativos básicos: la escuela y la familia.

3) *Conocer qué condiciones incrementan o reducen el riesgo* de acoso y ciberacoso en la actualidad, en relación con características como: la edad, el

género, la situación académica, las necesidades especiales, el nivel de integración en el grupo de iguales, la justificación de la violencia, o la pertenencia a colectivos que sufren exclusión o estigmatización en el conjunto de la sociedad.

4) *Analizar la relación entre los problemas emocionales y de salud mental* existentes actualmente en España en la infancia y la adolescencia con el acoso escolar y el ciberacoso, entendiendo que los problemas emocionales suelen ser una consecuencia de la violencia, pero también podrían incrementar su riesgo.

5) *Conocer la relación entre las medidas llevadas a cabo en el centro* para prevenir el acoso y el ciberacoso, tal como son recordadas por el alumnado, y el riesgo de ejercerlo o de sufrirlo.

6) *Proponer pautas y medidas* para mejorar la detección, prevención y tratamiento del acoso y del ciberacoso, así como la protección de la infancia y la adolescencia respecto a la violencia y su bienestar socioemocional, como propone la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

7) *Contribuir a la toma de conciencia colectiva* sobre cómo es actualmente el acoso escolar y el ciberacoso en España, favoreciendo la divulgación de los resultados de este estudio al conjunto de la sociedad.

## 1.3 Método

### 1.3.1. La cooperación en red

Esta investigación ha seguido la misma metodología de cooperación en red que se había desarrollado previamente con buenos resultados en cinco estudios estatales con adolescentes sobre convivencia escolar y sobre violencia contra las mujeres, realizados por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, por impulso del Ministerio de Educación (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010) y de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2011, 2014, 2020; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro y Falcón, 2020, 2021), con la colaboración de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

Una peculiaridad de la investigación que aquí se presenta respecto a dichos estudios, es que no ha sido impulsada desde un Ministerio, sino desde una entidad privada, la Fundación ColaCao, creada para luchar contra el acoso escolar, que ha colaborado con el equipo investigador durante todas las fases de este estudio para hacerlo posible. Comparte con las investigaciones anteriores haber sido realizada desde la colaboración entre el equipo investigador y las Consejerías de Educación de quince Comunidades Autónomas, desde las cuales se invitó a sus centros educativos a participar, favoreciéndolo considerablemente. Solo dos Consejerías (las de Galicia y Castilla y León) rehusaron participar. Por lo que los centros educativos de dichas Comunidades seleccionados en el muestreo fueron convocados directamente desde el equipo investigador de UCM.

De acuerdo a la estructura anteriormente descrita, el equipo investigador ha estado formado por 375 personas, cuyos nombres aparecen en las primeras páginas de este informe.

### 1.3.2. Estudio piloto

Con el objetivo de comprobar la viabilidad de aplicación online del cuestionario del alumnado, su comprensión y el tiempo medio de respuesta, se realizó un estudio piloto en tres centros educativos, con 388 estudiantes: 190 de educación primaria (de 3º a 6º curso) y 198 de educación secundaria (de 1º a 4º curso), procedentes de dos centros públicos (uno de primaria y otro de secundaria) y un centro concertado (con primaria y secundaria). La recogida de datos para este estudio se llevó a cabo en la primera quincena de febrero de 2023.

Los resultados del estudio piloto reflejaron que desde quinto curso de primaria el cuestionario podía responderse sin dificultad (en menos de 50 minutos) y que el alumnado lo entendía bien, a excepción de algunos términos que fueron sustituidos por otros más fáciles de comprender.

Las dificultades detectadas en tercero y cuarto de primaria llevaron a decidir llevar a cabo el estudio a partir de cuarto de primaria, reduciendo considerablemente las preguntas que se han planteado en dicho curso para adaptarlo a lo que el alumnado de dicha edad puede entender, y elaborando pautas específicas para acompañar al alumnado de dicho curso mientras responde al cuestionario, que se incorporaron en las "instrucciones para la evaluación en el centro", disponible en la página web desde la que se ha respondido a los cuestionarios.

En este estudio piloto también se realizó una primera aplicación del "cuestionario sobre el centro" para ser respondido por la persona que coordina la evaluación en cada colegio o instituto utilizado en esta investigación.

### 1.3.3. El muestreo

Se realizaron dos muestreos, uno para Educación Primaria y otro para Educación Secundaria**.** La población objetivo es el alumnado de 4º a 6º de primaria y de 1º a 4º de ESO.

La selección de las muestras (una de primaria y otra de ESO) ha seguido el procedimiento más riguroso para población escolarizada, similar al de los estudios PISA de la OCDE, estratificado por conglomerados en dos fases con proporcionalidad al tamaño. Se tuvieron en cuenta dos variables de estratificación: las Comunidades Autónomas (17) y la titularidad de los centros (pública y privado/concertada),

Dentro de cada estrato (CCAA y centros de distinta titularidad) se realizó el muestreo por conglomerados en dos etapas. En la primera etapa se seleccionaron los centros educativos, teniendo en cuenta su tamaño (nº de grupos por curso) y en la segunda etapa un aula de cada uno de los cursos objeto del estudio. El error de muestreo considerado era inferior al 5%, con p = q = 0,50

y un nivel de confianza del 95%. Teniendo en cuenta la participación de centros y alumnado en el estudio el error es inferior al 3%.

Por cada centro seleccionado como titular, se seleccionaron dos centros suplentes de la misma titularidad y tamaño, a los que invitar a participar en caso de no poder contar con la participación del primero. Solo en dos CCAA, Galicia y Castilla y León, fue necesario ampliar el número de suplentes.

### 1.3.4 Características sociodemográficas del alumnado participante

Han participado en el estudio un total de 20.622 estudiantes de las 17 Comunidades Autónomas, que una vez ponderados para reducir la mayor proporción que la requerida en algunas Comunidades quedaron reducidos a 17.539. En el anexo se presenta la distribución por CCAA de la muestra ponderada. El número de chicas es 8.597 (49%) y el de chicos 8.941 (51%). Para conocerlo en educación primaria se preguntó “¿eres chico o chica?”; y en educación secundaria, “¿en tu DNI se te identifica como chico o chica?”

Han participado un total de 325 centros educativos, el 61,5% de titularidad pública y el 38,5% de titularidad concertada/privada. Esta distribución es similar a la existente en España en las etapas educativas participantes en el estudio, primaria y secundaria obligatoria.

La media de edad del alumnado participante es de 12,7 años, con rango de 9 a 18 años. Por género, las distribuciones son similares, siendo la media de edad de las chicas de 12,6 (DT = 2,1) y la de los chicos de 12,6 (DT= 2,1) con rango similar de 9 a 18 años. Los cursos participantes en este estudio son: cuarto, quinto y sexto de educación primaria (EP) y los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria (ESO).

En cuanto al país de nacimiento, 16.232 estudiantes (el 92,5%) han nacido en España y el 7,5% en otros países. En relación con el origen de su familia, el 78,3% de las madres y el 79,4% de los padres han nacido en España.

A la pregunta sobre el nivel de estudios del padre y de la madre respondió el 80,3% del alumnado (14.146), de los cuales en el caso del padre dijeron desconocerlo el 35,1% y en el de la madre el 31,1%. Hay diferencias significativas en el nivel de estudios del padre y de la madre. El porcentaje de quienes abandonaron prematuramente la escuela (por no acabar los estudios primarios, haber acabado solo primaria o secundaria obligatoria) es más elevado en los padres que en las madres. Sucede lo contrario cuando se consideran los niveles educativos postobligatorios. Estas diferencias son similares a las encontradas en otros registros sociodemográficos. La correlación entre el nivel de estudios del padre y de la madre es bastante alta (0,61) y las de estos con los estudios que las hijas y los hijos tienen intención de terminar es baja, aunque estadísticamente significativa (0,26 con los de la madre y 0,24 con los del padre).

Por lo que respecta a otras características sociodemográficas, 1.016 estudiantes (5,8%) responden tener dificultades importantes para ver, 508 (2,9%) para oír, 272 (1,6%) de movilidad y 2.909 (16,6%) dicen que les cuesta más aprender que a sus compañeras y compañeros.

### 1.3.5 Los cuestionarios

El cuestionario para el alumnado se inicia con una breve introducción, adaptada a cada etapa educativa, y está estructurado en ocho páginas, en las que se incluyen indicadores que permiten evaluar características coherentes con el modelo ecológico adoptado, sobre: condiciones individuales, relaciones entre iguales, relaciones con el profesorado, relaciones en la familia, el uso de internet y las redes sociales, así como la justificación o rechazo de la violencia y el apoyo a las víctimas. El hecho de evaluar una muestra representativa de la población escolariza en España en los cursos evaluados permitirá extraer conclusiones sobre lo que sucede en el macrosistema en un momento de especial preocupación por la vulnerabilidad socioemocional.

1. Sobre ti y el tiempo que dedicas a distintas actividades.
2. La vida en el colegio o instituto.
3. El acoso escolar.
4. El acoso en internet y las redes sociales.
5. Los conflictos y cómo resolverlos.
6. Las emociones y el malestar emocional.
7. La familia.
8. Los estudios.

El cuestionario sobre el centro, para ser respondido por la persona que ha coordinado la evaluación en cada colegio o instituto, incluye preguntas sobre:

1. El puesto que ocupa en el centro la persona que lo responde.
2. La titularidad, tamaño y ubicación del centro.
3. Características sociodemográficas del alumnado del centro.
4. Conocimiento de casos de acoso escolar durante el curso anterior.
5. Medidas de mejora de la convivencia existentes en el centro.

Respondieron a este cuestionario 261 centros. En el anexo se presentan las tablas con su distribución en función de la Comunidad Autónoma y otras características del centro.

### 1.3.6. Procedimiento de respuesta online a los cuestionarios

La respuesta a los cuestionarios se ha realizado online, de abril a junio de 2023, a través de una plataforma creada para esta investigación, con 17 páginas web, una para cada Comunidad Autónoma, en la que se ha incluido: la carta de presentación del estudio a la dirección del centro educativo, la carta a las familias solicitando el consentimiento informado para que su hijo/a pudiera participar, las instrucciones para la persona que ha coordinado la evaluación en cada centro, el cuestionario sobre el centro y el cuestionario para alumnado.

En las CCAA con dos lenguas cooficiales, todas las personas que han utilizado la página web han podido hacerlo en cualquiera de dichas lenguas, la que han preferido.

Las respuestas del alumnado al cuestionario han sido anónimas. El hecho de que hubiera una misma contraseña para todo el centro garantiza técnicamente dicho anonimato. A partir de sus respuestas se han elaborado promedios que no permiten identificar a ninguna persona, ningún centro ni Comunidad Autónoma, basados en las respuestas de 20.622 estudiantes, de 325 centros educativos, de las 17 Comunidades Autónomas.

El equipo investigador de la UCM ha estado disponible para atender a los centros educativos durante todo el periodo de recogida de datos y ha llevado a cabo en tiempo real el seguimiento de la participación. En cada una de las quince Consejerías de Educación participantes ha habido una persona de referencia para los centros, que también ha podido realizar el seguimiento de su participación en tiempo real.

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid, aprobó el procedimiento seguido en este estudio en su reunión de 13-10-2022, considerando que cumple con los requisitos de idoneidad de protocolo en relación a sus objetivos, la adecuación del procedimiento para solicitar el consentimiento informado y el compromiso del equipo investigador a respetar el carácter confidencial de la información obtenida y a custodiarla conforme a la legislación vigente, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de protección de datos y el Reglamento de la Unión Europea 2016/679.

# CAPÍTULO DOS
# PREVALENCIA DEL ACOSO ESCOLAR Y SITUACIONES ESPECÍFICAS DE VICTIMIZACIÓN Y AGRESIÓN

## 2.1. Prevalencia del acoso escolar

De acuerdo con los criterios que se explican en el primer capítulo, para estimar la prevalencia del acoso escolar se ha optado por el procedimiento más reconocido internacionalmente, propuesto por Solberg y Olweus (2003), según el cual tras explicar en qué consiste el acoso entre compañeros/as[1] se incluyen las dos preguntas siguientes:

"Teniendo en cuenta la definición de acoso que acabas de leer:
1. ¿Has sufrido acoso durante los dos últimos meses?
2. ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?"

Las opciones de respuesta a cada una de estas dos preguntas fueron: nunca; solo ha ocurrido 1 o 2 veces; 2 o 3 veces al mes; aproximadamente una vez a la semana; varias veces por semana.

### 2.1.1 Prevalencia general de víctimas y acosadores/as de cuarto de primaria a cuarto de secundaria

De acuerdo con el criterio sobre el que existe actualmente un mayor consenso, para estimar la prevalencia del acoso se han sumado a quienes responden haberlo vivido 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. En la Figura 1 se presenta prevalencia de víctimas y acosadores para todos los cursos estudiados; y en las Figuras 2 y 3 las respuestas a cada una de las opciones.

---

[1] La explicación del acoso para el alumnado de secundaria fue la propuesta por Solberg y Olweus (2003):
"Alguien es acosado/a cuando uno o varios de sus compañeros o compañeras:

- Le insultan o ridiculizan
- Le ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo
- Le amenazan, empujan, pegan o dañan sus cosas.
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal o que ofenden.
- Se burlan haciéndole daño

*Es acoso cuando esto le sucede frecuentemente y sin poder defenderse*.
Pero, no es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean".

Las dificultades detectadas en el estudio piloto para que el alumnado de primaria entendiera esta explicación llevaron a ampliar la frase anterior destacada en cursiva de la siguiente forma:
"Es acoso cuando esto se lo hacen varias veces y sin que pueda defenderse porque, aunque intente defenderse no consigue que dejen de molestarle. No lo consigue, por ejemplo, porque quienes le molestan son más fuertes o son más".

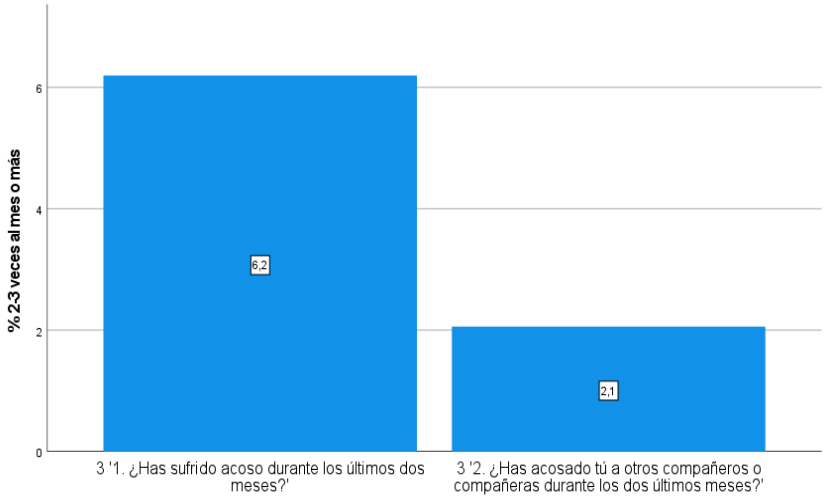



Figura 1. Prevalencia de víctimas y acosadores/as en primaria y secundaria

Como puede observarse en la Figura 1, la prevalencia global de víctimas (de 4º de primaria a 4º de secundaria) es del 6,2% y la prevalencia de acosadores/as es del 2,1%. La comparación de este resultado con el obtenido en los estudios realizados hace más de dos décadas refleja una mayor dificultad actual para reconocerse en el papel de quien ejerce el acoso que en el de quien lo sufre como víctima, que puede estar relacionada con el fuerte rechazo social de dicha violencia en la actualidad, entre otras razones.

Hay 132 estudiantes que se reconocen en los dos papeles, es decir, como víctimas y acosadores. Representan el 0,76% del total del alumnado; el 37,9% de los que se reconocen como acosadores; y el 12,4% de los que se reconocen como víctimas.

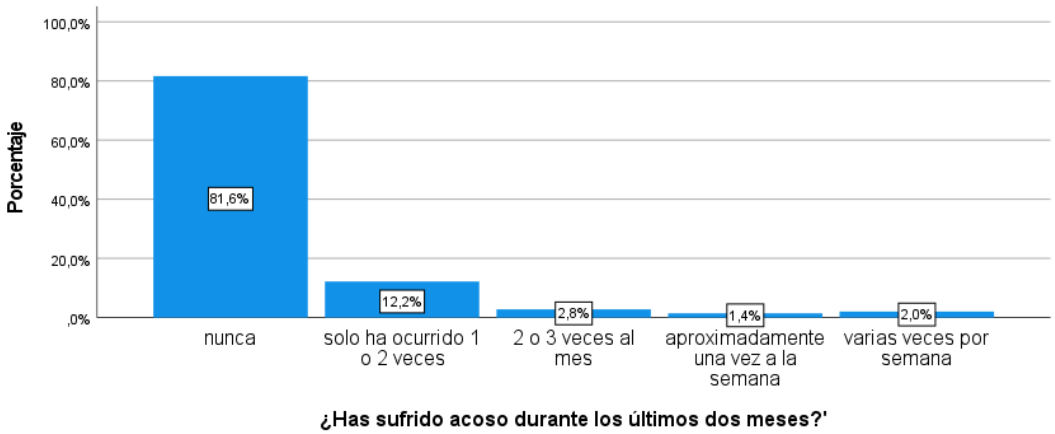



Figura 2. Porcentajes de respuestas a la pregunta sobre victimización en primaria y secundaria

Como puede observarse en la Figura 2, en la prevalencia del 6,2% de víctimas pueden diferenciarse tres situaciones en función de la frecuencia con la que se reconoce haber sufrido acoso, destacando como la más grave la del 2% del

alumnado que responde haberlo vivido durante los dos últimos meses varias veces por semana.

¿Por qué no incluir en la estimación de la prevalencia actual de acoso al 12,2% del alumnado que dice haberlo vivido 1 o 2 veces durante los dos últimos meses? Porque en estos casos parece tratarse de una situación puntual de mal trato entre iguales, que no ha llegado a convertirse en acoso. Conviene tener en cuenta también estas situaciones, porque ninguna violencia es trivial y porque es fundamental detenerla desde la primera señal: apoyando a la víctima e impidiendo que quienes acosan consigan el poder que buscan con ello, dejándoles muy claro que se rechaza toda forma de violencia y que solo podrán conseguir el poder que buscan con conductas prosociales.

La Figura 3 refleja que también en la prevalencia del 2,1% de acosadores/as pueden distinguirse tres situaciones en función de su frecuencia, siendo de un 0,6% la más grave, haberlo ejercido varias veces por semana. Hay un 6,3% del alumnado que responde haberlo llevado a cabo una o dos veces durante los dos últimos meses, respuesta que, como sucedía con las víctimas, no se incluye en la prevalencia de acuerdo con el criterio más seguido internacionalmente, por estimar que pueden tratarse de conductas puntuales que podrían ser el inicio de un proceso de acoso, pero que todavía no son acoso.

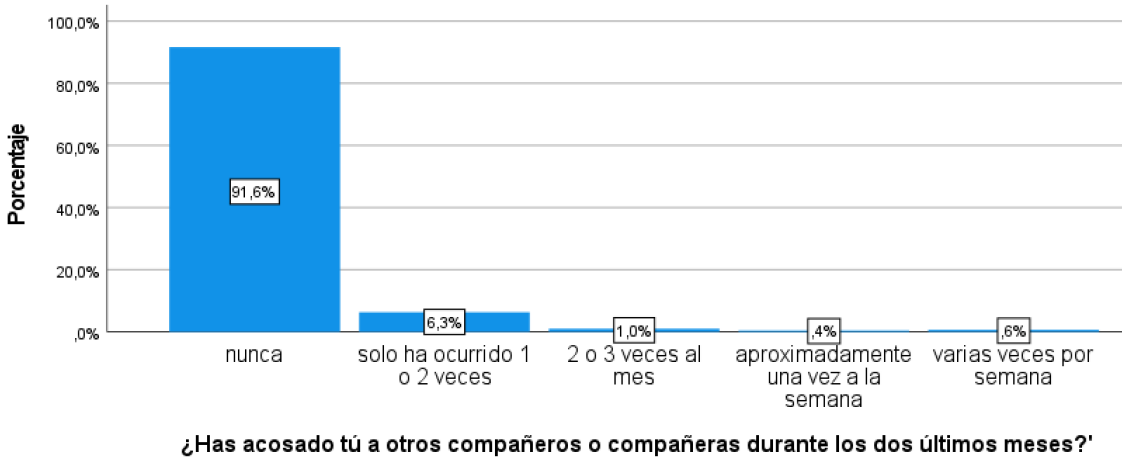



Figura 3. Porcentajes de respuestas a la pregunta sobre acoso en primaria y secundaria

### 2.1.2. Prevalencia de víctimas en función del género, la etapa educativa y el curso

En la Figura 4 se presenta la prevalencia de víctimas en función del género y la etapa educativa; en la Figura 5 en función del curso y en la Figura 6 en función del curso y el género; calculada a partir de quiénes responden haber sufrido acoso 2-3 veces al mes o con más frecuencia en los dos últimos meses.

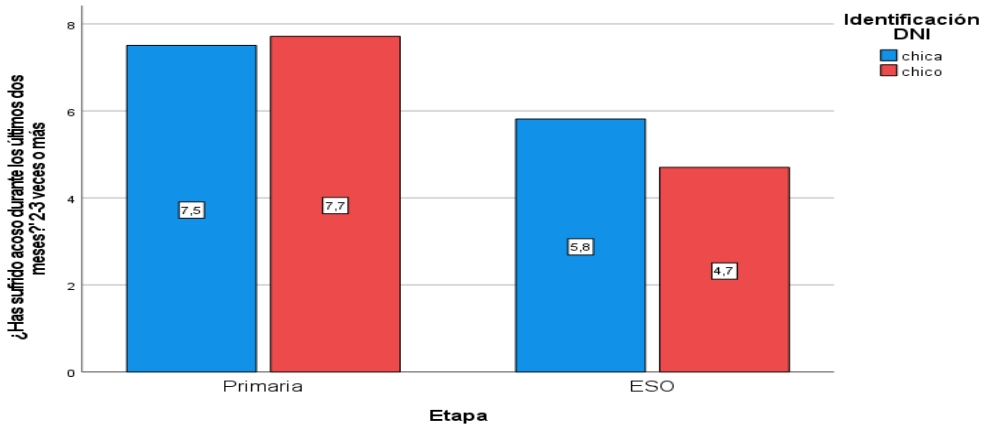



Figura 4. Prevalencia de víctimas en función del género y la etapa educativa

La prevalencia general de víctimas es del 5,9% en los chicos y del 6,4% en las chicas. Como puede observarse en la Figura 4, la prevalencia de víctimas en educación primaria (EP) es del 7,6%, sin diferencias significativas entre las chicas (7,5%) y los chicos (7,7%). En educación secundaria (ESO) la prevalencia de víctimas es de 5,3%, con diferencias significativas ($p < .01$) entre chicas (5,8%) y chicos (4,7%), siendo ellas quienes reconocen haber sufrido acoso más que ellos, aunque el tamaño del efecto de esta diferencia es de baja magnitud ($V = .028$). [2]

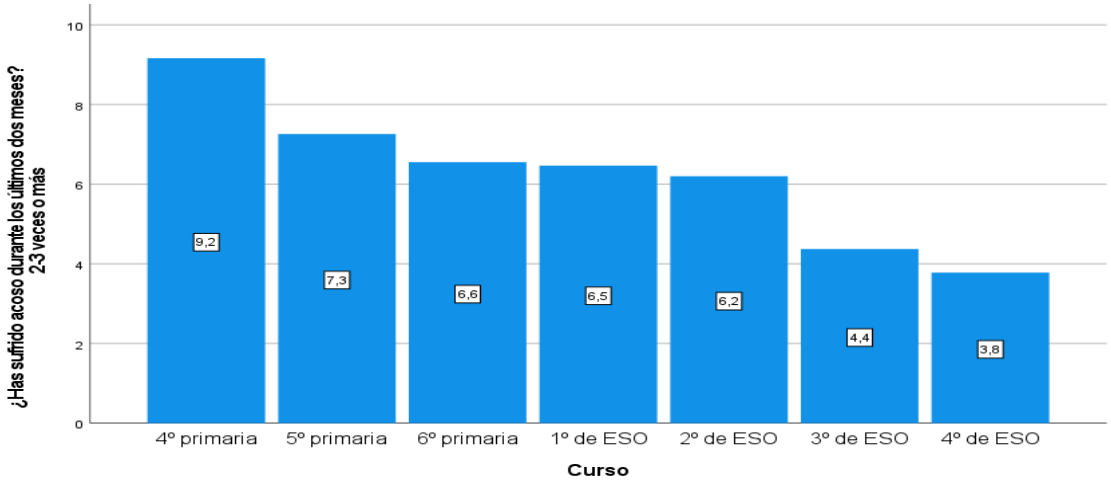



Figura 5. Prevalencia de víctimas en función del curso

La Figura 5 refleja una disminución de la prevalencia de víctimas de acoso a medida que avanza el curso y por tanto la edad, pasando de un 9,2% en cuarto

[2] Cuando se analiza la relación entre variables categóricas (cualitativas) como en este caso la etapa y el género se utiliza como estimación del tamaño de efecto el estadístico para la asociación/relación entre variables de este tipo V de Cramer. Su interpretación varía en función del número de categorías de la variable que tiene menos. Con dos categorías, como en este caso: pequeño: 0,01, medio: 0,30 y grande: 0,50. Con tres, pequeño: 0,07, medio: 0,21 y grande: 0,35. Con cuatro: pequeño, 0,06, medio: 0,17 y grande: 0,25.

de primaria a un 3,8% en cuarto de secundaria. Estas diferencias en función de la edad resultan estadísticamente significativas entre los cursos extremos ($p$ < .01), 4º y 5º de primaria con los mayores porcentajes, frente a 3º y 4º de secundaria con los porcentajes significativamente más bajos, aunque el tamaño del efecto es de pequeña magnitud (V = 0,062). Cuando se analizan las diferencias entre cursos en función del género el tamaño del efecto es superior en los chicos (V = 0,087) que en las chicas (V = 0,048), siendo pequeño en ambos casos. Cabe relacionarlas estas diferencias en función del curso, detectadas también en estudios anteriores, con la mayor capacidad de resolución de conflictos y para diferenciar el acoso de otras formas de mal trato entre iguales que se produce con la edad.

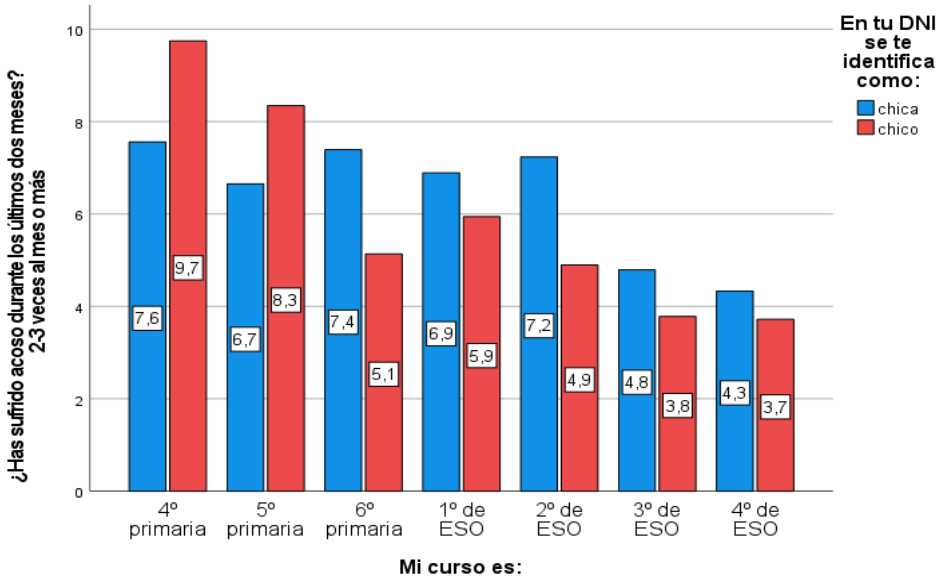



Figura 6. Prevalencia de víctimas en función del curso y el género

La Figura 6 pone de manifiesto que la disminución gradual que se observa en función del cuso no permite ver algunas diferencias estadísticamente significativas que se detectan cuando se compara lo que sucede en función del género:

1) *Entre los chicos, la disminución general de víctimas tiene una excepción entre los cursos de transición entre la primaria y la secundaria*. En sexto de primaria hay una fuerte disminución de víctimas respecto al curso anterior, y en primero de secundaria un elevado incremento, que puede estar relacionado con el incremento general de los casos de acoso al llegar a un nuevo contexto por quienes pretenden ejercer el dominio, así como con la tendencia a seleccionar como víctimas a los chicos de menor edad.

2) *Entre las chicas, la prevalencia de víctimas no se reduce hasta 3º de ESO.* Tienen menos riesgo de victimización en 4º y 5º de primaria que los chicos, bastante más que ellos desde la pubertad (de 6º de primaria a 2º de ESO), disminuyendo la magnitud de estas diferencias a partir de 3º de ESO.

Los resultados anteriormente comentados reflejan la necesidad de estudiar el acoso escolar desde una perspectiva evolutiva y de género, que tenga en cuenta

cómo va cambiando la victimización en los chicos y en las chicas a medida que avanza su edad, con especial atención a los posibles cambios que pueden producirse cuando las chicas llegan a la pubertad y al pasar de la educación primaria a la educación secundaria.

### 2.1.3. Prevalencia de acosadores/as en función del género, la etapa educativa y el curso

En la Figura 7 se presentan estos resultados en función del género y la etapa educativa; en la Figura 8 en función del curso y en la Figura 9 en función del curso y el género, calculada a partir de quiénes responden haber ejercido acoso 2-3 veces al mes o con más frecuencia en los dos últimos meses.

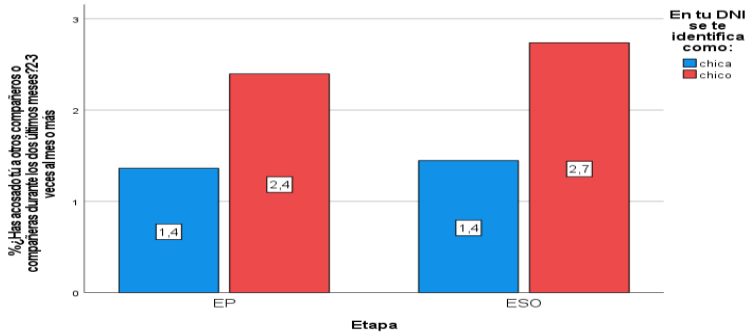



Figura 7. Prevalencia de acosadores/as en función del género y la etapa educativa

Como puede observarse en la Figura 7, no hay diferencias estadísticamente significativas en la prevalencia general de acosadores entre primaria (1,9%) y secundaria (2,1%). La prevalencia de acosadores es mayor en los chicos (2,6%) que en las chicas (1,4%), tanto en educación primaria ($p$ <.01, V = .038) como secundaria ($p$ < .001, V = .045). Estos resultados van en la misma dirección de los encontrados en estudios anteriores con amplias muestras y cabe relacionarlos con la educación sexista, que asocia el dominio y la violencia con la masculinidad.

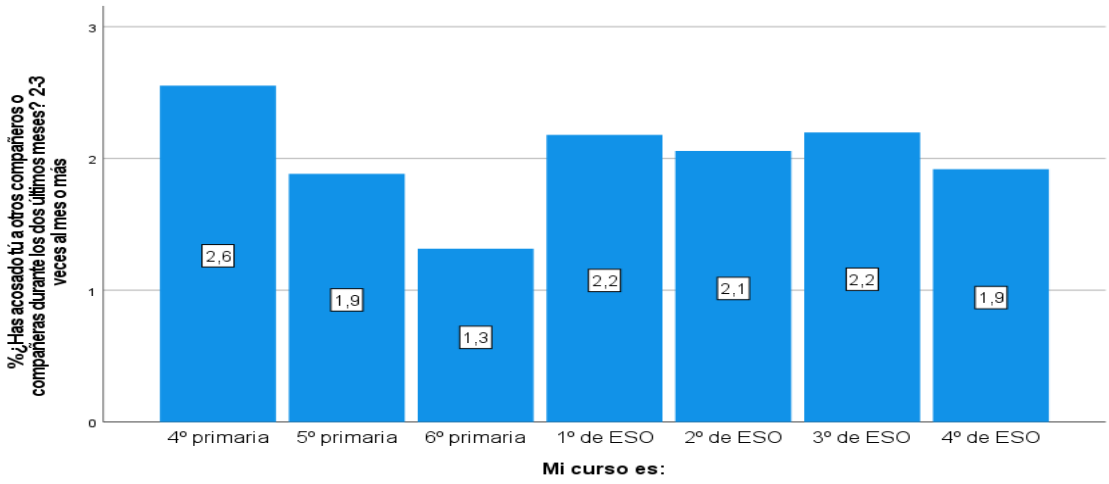



Figura 8. Prevalencia de acosadores/as en función del curso

Como puede observarse en la Figura 8, la prevalencia de acosadores baja a medida que avanza la edad en primaria, resultando estadísticamente significativa la diferencia entre 6º de primaria y los dos cursos anteriores, así como el incremento al llegar a primero de secundaria (*p* <.01), manteniéndose después muy estable.

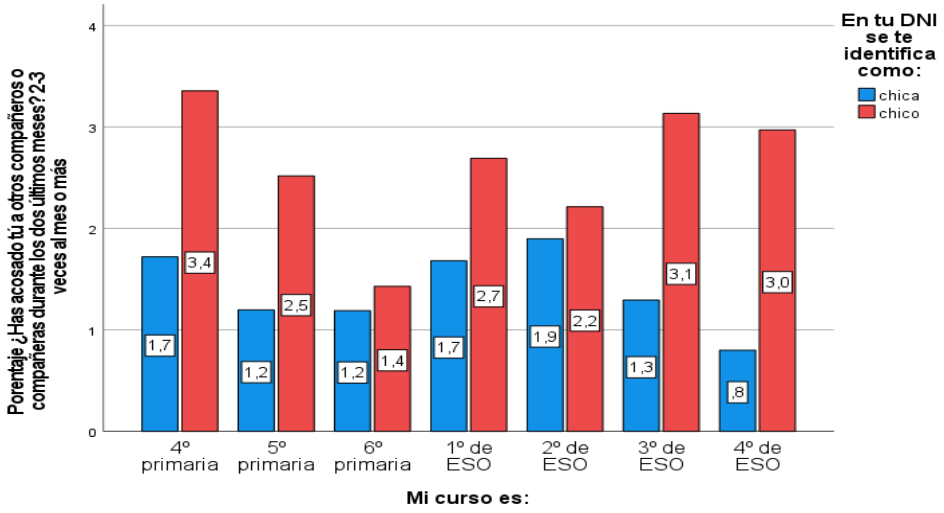



Figura 9. Prevalencia de acosadores/as en función del curso y el género

La Figura 9 permite analizar las diferencias en función del curso y del género, poniendo de manifiesto que:

*1) En todos los cursos, son los chicos quienes más ejercen acoso*, resultando estadísticamente significativas las diferencias en función del género en los primeros cursos evaluados (4º y 5º de primaria) y los últimos (3º y 4º de secundaria), siendo máximas al acabar dicha etapa educativa.

2) *En los chicos,* va descendiendo la prevalencia de acosadores durante la educación primaria, resultando estadísticamente significativas las diferencias entre sexto curso y los anteriores (*p* <.01). En secundaria se observan dos incrementos significativos, en su primer curso, coincidiendo con la llegada a un nuevo contexto y en tercero y cuarto cursos.

3) *Entre las chicas* se observan los siguientes cambios estadísticamente significativos (*p* <.05): una disminución entre 4º y 5º-6º de primaria, un aumento en los dos primeros cursos de secundaria, y una disminución a partir de 3º de secundaria, que se hace más acentuada en su 4º curso.

4) *Las diferencias en función de la edad en los chicos y en las chicas van en la misma dirección entre los 10 y los 14 años,* observándose disminución de acosadores durante los últimos cursos de primaria y un incremento al llegar al nuevo contexto de secundaria. El hecho de analizar estas diferencias en función del género ha permitido detectar la diferente evolución que parece tener la prevalencia de acosadores a partir de tercero de ESO, incrementándose entre los chicos y disminuyendo entre las chicas.

## 2.2. Victimización en situaciones específicas.

Con el objetivo de conocer cómo se produce el acoso y las situaciones de mal trato que lo preceden desde la perspectiva de las víctimas se incluyeron en el cuestionario 10 preguntas sobre formas específicas de agresión. Ocho de ellas corresponden a la escala más utilizada internacionalmente para evaluarlas, la de Breivik y Olweus (2015), a la que se añadieron dos situaciones más: "hablar mal de mi aspecto físico para que me sintiera mal" y "hacer bromas sobre mi orientación sexual", con el objetivo de poder evaluar dos tipos de agresión psicológica poco atendidas en estudios anteriores de gran relevancia para la prevención. La última de estas preguntas (hacer bromas sobre mi orientación sexual) se incluyó solo en educación secundaria, debido a la dificultad detectada en el alumnado de primaria para entenderla.

### 2.2.1 Victimizaciones específicas en función de la etapa educativa

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en estas preguntas sobre victimización en situaciones específicas en la muestra total. En las siguientes, se incluyen estos mismos resultados segregados por etapa educativa: primaria (Tabla 2) y secundaria (Tabla 3).

Tabla 1. Victimización en situaciones específicas en la muestra total

| | Nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 71,2% | 18,8% | 3,9% | 2,1% | 4,0% |
| Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | 75,7% | 17,5% | 3,3% | 1,6% | 1,9% |
| Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave | 90,2% | 6,6% | 1,5% | 0,8% | 0,9% |
| Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechace | 72,4% | 19,6% | 4,0% | 1,6% | 2,4% |
| Quitándote dinero, estropeando tus cosas o quitándotelas | 87,7% | 9,2% | 1,7% | 0,7% | 0,7% |
| Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | 89,8% | 7,6% | 1,3% | 0,7% | 0,7% |
| Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal | 89,4% | 6,7% | 1,7% | 0,7% | 1,5% |
| Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal | 76,0% | 17,1% | 3,3% | 1,4% | 2,2% |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 89,4% | 6,6% | 1,8% | 0,9% | 1,3% |

Tabla 2. Victimización en situaciones específicas en educación primaria

| | Nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 69,6% | 20,2% | 4,1% | 2,3% | 3,8% |
| Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | 72,1% | 20,5% | 3,7% | 1,8% | 1,9% |
| Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave | 87,0% | 9,2% | 1,7% | 1,1% | 0,9% |
| Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen | 70,6% | 21,1% | 4,0% | 1,7% | 2,5% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Quitándote dinero, estropeando tus cosas o quitándotelas | 88,1% | 9,4% | 1,3% | 0,7% | 0,5% |
| Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | 85,0% | 11,5% | 2,0% | 0,9% | 0,7% |
| Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal | 88,7% | 7,4% | 1,8% | 0,8% | 1,3% |
| Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal | 76,8% | 16,9% | 2,9% | 1,3% | 2,2% |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 87,8% | 7,7% | 2,2% | 1,0% | 1,2% |

Tabla 3. Victimización en situaciones específicas en educación secundaria

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 72,3% | 17,9% | 3,7% | 1,9% | 4,1% |
| Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | 78,1% | 15,5% | 3,0% | 1,5% | 1,9% |
| Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave | 92,2% | 4,9% | 1,4% | 0,6% | 0,9% |
| Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen | 73,5% | 18,6% | 4,0% | 1,5% | 2,3% |
| Quitándote dinero, estropeando tus cosas o quitándotelas | 87,4% | 9,1% | 1,9% | 0,7% | 0,8% |
| Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | 93,0% | 5,0% | 0,9% | 0,5% | 0,6% |
| Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal | 89,8% | 6,2% | 1,6% | 0,7% | 1,6% |
| Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal | 75,5% | 17,2% | 3,5% | 1,6% | 2,3% |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 90,5% | 5,8% | 1,5% | 0,9% | 1,4% |
| Haciendo bromas sobre tu orientación sexual | 93,1% | 4,2% | 1,0% | 0,4% | 1,2% |

En las Figuras 10-12, se presentan los porcentajes de quienes reconocen haber sufrido cada situación específica de victimización 2-3 veces al mes o con más frecuencia, primero en el grupo completo (Figura 10), y a continuación en educación primaria (Figura 11) y secundaria (Figura 12).

Como se refleja en la Figura 10, las situaciones de victimización más frecuentes son de tipo verbal y relacional: “llamarme por motes, burlándose o ridiculizándome” (el 9,9% del alumnado reconoce haberlo sufrido 2/3 veces al mes o con más frecuencia), “contar mentiras para que los demás me rechacen” (8%), “hablar mal de mi aspecto físico para que me sintiera mal” (6,9%) e “ignorarme a propósito, excluyéndole del grupo” (6,8%). El resto de los porcentajes se sitúan entre el 4% (“molestarme con palabras o gestos desagradables de carácter sexual”) y el 2,7% (“amenazarme u obligarme a hacer cosas que no quería hacer”). En las agresiones físicas y contra las propiedades, los porcentajes se sitúan en el 3,2% y el 3,1%, respectivamente. Los insultos de tipo racista o xenófobo son reconocidos por un 3,9% del alumnado (siendo del 7,5% el alumnado que ha respondido haber nacido en otro país).

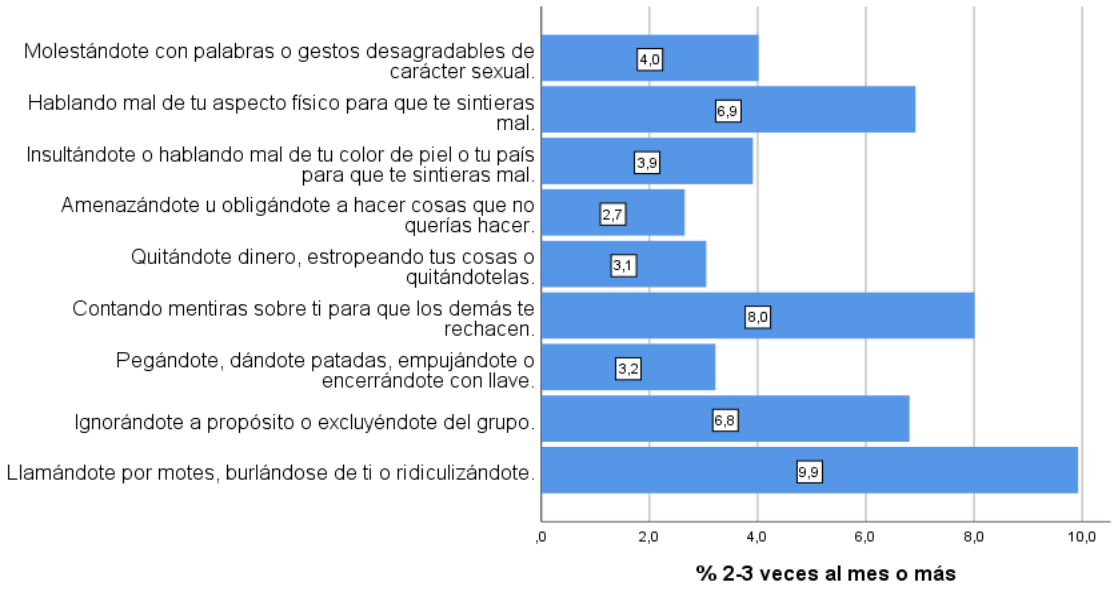



Figura 10. Porcentajes de quienes reconocen haber sufrido cada situación 2/3 veces al mes o con más frecuencia en educación primaria y secundaria

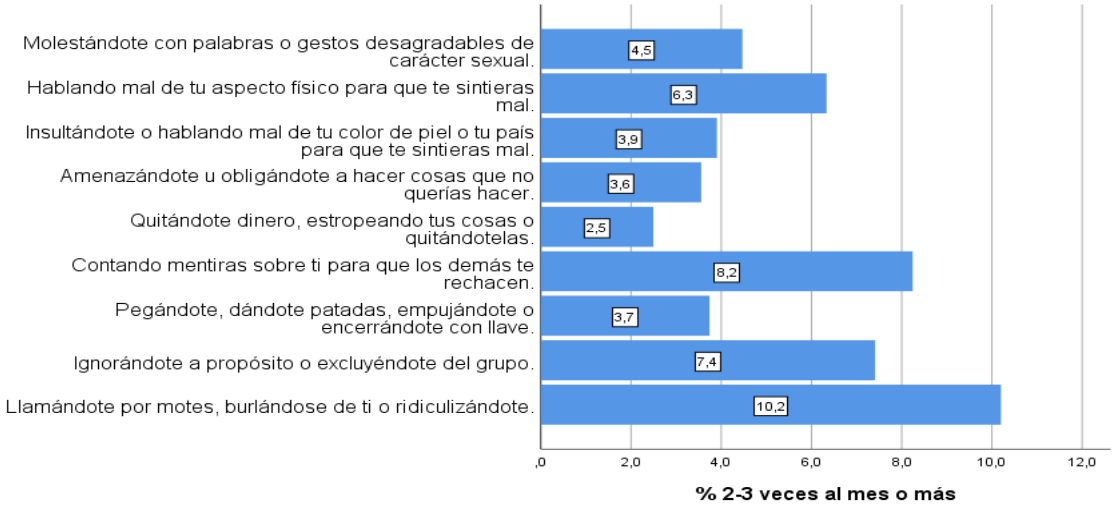



Figura 11. Porcentajes de quienes reconocen haber sufrido cada situación 2/3 veces al mes o con más frecuencia en educación primaria

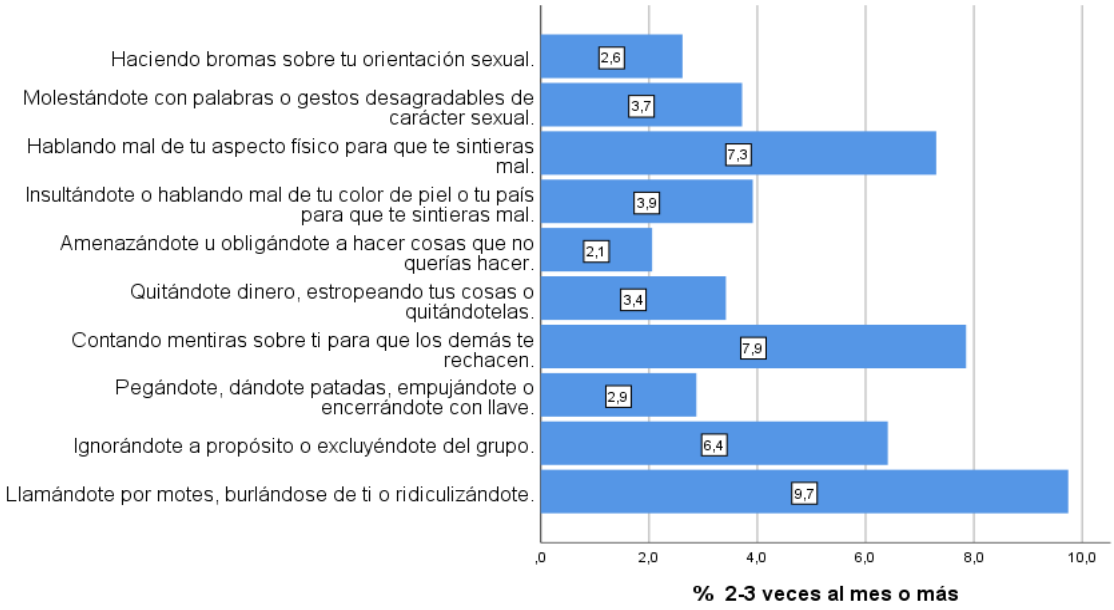



Figura 12. Porcentajes de quienes reconocen haber sufrido cada situación 2/3 veces al mes o con más frecuencia en educación secundaria

En las Figuras 11 y 12, puede observarse que el patrón de situaciones de victimización más y menos frecuentes en primaria y secundaria es bastante parecido, como se refleja en los porcentajes que se incluyen a continuación (los que figuran en primer lugar corresponden a primaria y los que van en segundo lugar a secundaria):

1) *Las victimizaciones más frecuentes son de tipo verbal y relacional* en ambas etapas: “llamarme por motes, burlándose de mi o ridiculizándome” (el 10,2% y 9,7%), “contando mentiras para que los demás me rechacen” (8,2% y 7,9%), “hablando mal de mi aspecto físico para que me sintiera mal” (6,3% y 7,3%) e “ignorándome a propósito, excluyéndome del grupo” (7,4% y 6,4%). De estas diferencias la única que resulta estadísticamente significativa es hablar mal del aspecto físico ($p < .05$; V = .018).

2) *Las agresiones físicas* son más frecuentes en primaria (3,7%) que en secundaria (2,9%), con diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$; V = .020), como también se encuentra en la mayoría de los estudios que analizan las diferencias en función de la edad en este tipo de agresiones.

3) El 4,5% del alumnado de primaria reconoce que le han molestado con palabras o gestos desagradables *de carácter sexual*; porcentaje que se sitúa en el 3,7% en secundaria. En dicha etapa, el 2,6% reconoce que le han gastado *bromas sobre su orientación sexual*, pregunta que no se planteó en primaria.

4) Los *insultos racistas o xenófobos* son reconocidos por un 3,9% del alumnado, tanto en primaria como en secundaria.

5) Las *coacciones* (“amenazándote u obligándote a hacer cosas que no quieres”) son reconocidas por un 3,6% del alumnado de primaria y un 2,1% del alumnado de secundaria. Estas diferencias son estadísticamente significativas $p$ <.001, V = .047).

6) Los porcentajes de estudiantes que reconocen haber vivido con frecuencia cada una de las 9 situaciones por las que se pregunta presentan diferencias entre primaria y secundaria que como mucho llegan a 1,5 puntos porcentuales. En siete preguntas, el porcentaje es algo superior en primaria, como sucede con la prevalencia general de víctimas, obtenida a través de la pregunta general. Solo en dos situaciones, el porcentaje es algo más elevado en secundaria: “hablar mal de mi aspecto físico” y “quitándome dinero, estropeando mis cosas o quitándomelas”. Estas diferencias entre etapas solo resultan estadísticamente significativas en las agresiones físicas, las coacciones y hablar mal del aspecto físico.

El 19% del alumnado reconoce haber sufrido alguna de las 10 situaciones específicas de maltrato por parte de sus compañeros/as 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. ¿Cómo interpretar que este porcentaje sea mucho más elevado que el 6,2% de la prevalencia de acoso?, ¿por qué la mayoría de quienes reconocen haber sufrido alguna situación específica no respondieron haber sufrido acoso frecuentemente en la pregunta general? Para responder a estas cuestiones conviene tener en cuenta que la pregunta general utilizada para estimar la prevalencia se plantea después de haber explicado en qué consiste el acoso, enfatizando la desigualdad de poder entre quienes acosan y su víctima, que no puede salir por sí misma de la situación. Parece que al responder sobre victimizaciones específicas no han tenido en cuenta dicha desigualdad, por eso el porcentaje de quienes responden a alguna de estas situaciones específicas sube sensiblemente, especialmente en las referidas a las agresiones más frecuentes, de tipo verbal y relacional, que podrían ser o no el inicio de una situación de acoso, pero que en muchos casos no lo son. Es muy importante tenerlas en cuenta para detenerlas desde la primera señal.
Los resultados que se presentan en el capítulo cinco, sobre relaciones entre iguales y sus conflictos, pueden ayudar a explicar las diferencias anteriormente expuestas:

1) *El porcentaje de estudiantes que se percibe solo, sin amigos/as se sitúa entre el 1,2% y el 6,1%.* Así se refleja, por ejemplo, en los siguientes indicadores: sin amigos/as o sólo con uno/a (1,2% en primaria y 2% en secundaria); bastante o muy de acuerdo con “me siento solo/a en el centro” (5% y 5,3%, respectivamente) y “me siento marginado/a” (5,7% y 6,1%). Parece por tanto que la situación de indefensión por aislamiento en el grupo de iguales se produce en un porcentaje muy próximo al 6,2% de quienes se han reconocido como víctimas de acoso en la pregunta general, y lejos del 19,1% que ha reconocido sufrir alguna agresión específica.

2) *Las agresiones entre iguales en situaciones conflictivas parecen ser muy frecuentes.* A esta conclusión permite llegar el hecho de que el 34,7% del alumnado esté en desacuerdo con la frase “cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”, a lo que hay que añadir otro 25,7%

está solo algo de acuerdo con dicha afirmación. Es fácil que el 19,1% que reconoce haber sufrido alguna de las 10 victimizaciones específicas lo hayan hecho teniendo en cuenta estas frecuentes agresiones entre iguales, sin la asimetría de poder e indefensión de la víctima que caracteriza al acoso.

### 2.2.2 Victimizaciones específicas en función del curso

En la Figura 13 se presentan los porcentajes de quienes reconocen haber sufrido cada victimización 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. El análisis de los resultados que en ella se reflejan puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en función del curso en todas las situaciones, con la excepción de “haciendo bromas sobre tu orientación sexual”, que solo se planteó en secundaria, sin diferencias significativas entre los cuatro cursos. Se describen a continuación entre qué cursos se encuentran las diferencias en las otras 9 victimizaciones, con bajos tamaños de efecto (V):

1) *Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote* ($p < .001$, $V = 0,054$), situación que se incrementa considerablemente en 1º de secundaria, manteniéndose en dicho nivel en el curso siguiente y descendiendo de forma significativa en 3º y 4º de dicha etapa educativa, cursos con porcentajes inferiores a los de todos los anteriores.

2) *Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo* ($p < .001$, $V = 0,039$), con un ligero incremento significativo de 4º a 6º de primaria, manteniéndose en dicho nivel en 1º de secundaria y descendiendo progresivamente entre 2º y 4º de secundaria.

3) *Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave*, ($p < .001$, $V = 0,059$). El porcentaje desciende significativamente de 4º a 6º de primaria, aumenta en 1º de secundaria, y desciende forma significativa a partir de 2º de ESO, llegando en el último curso de secundaria a un nivel inferior al del resto de los cursos.

4) *Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen* ($p < .001$, $V = 0,039$). Los cambios estadísticamente significativos son: el incremento en 1º de secundaria respecto al curso anterior y el descenso que se produce en los cursos siguientes, llegando en 4º de secundaria a un nivel que es significativamente menor al del resto de los cursos.

5) *Quitándote dinero, estropeándote tus cosas o quitándotelas* ($p < .001$, $V = 0,043$). No hay diferencias entre los tres cursos de primaria, con niveles significativamente inferiores a los de 1º, 2º y 3º de secundaria; detectándose en 4º de ESO una disminución que sitúa dicho curso al mismo nivel que los de primaria.

*6) Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer* ($p < .001$, $V = 0,060$). Se observa un descenso estadísticamente significativo de 4º a 6º de primaria, con porcentajes similares entre dicho curso y los tres primeros de secundaria, así como un nuevo descenso en 4º de secundaria.

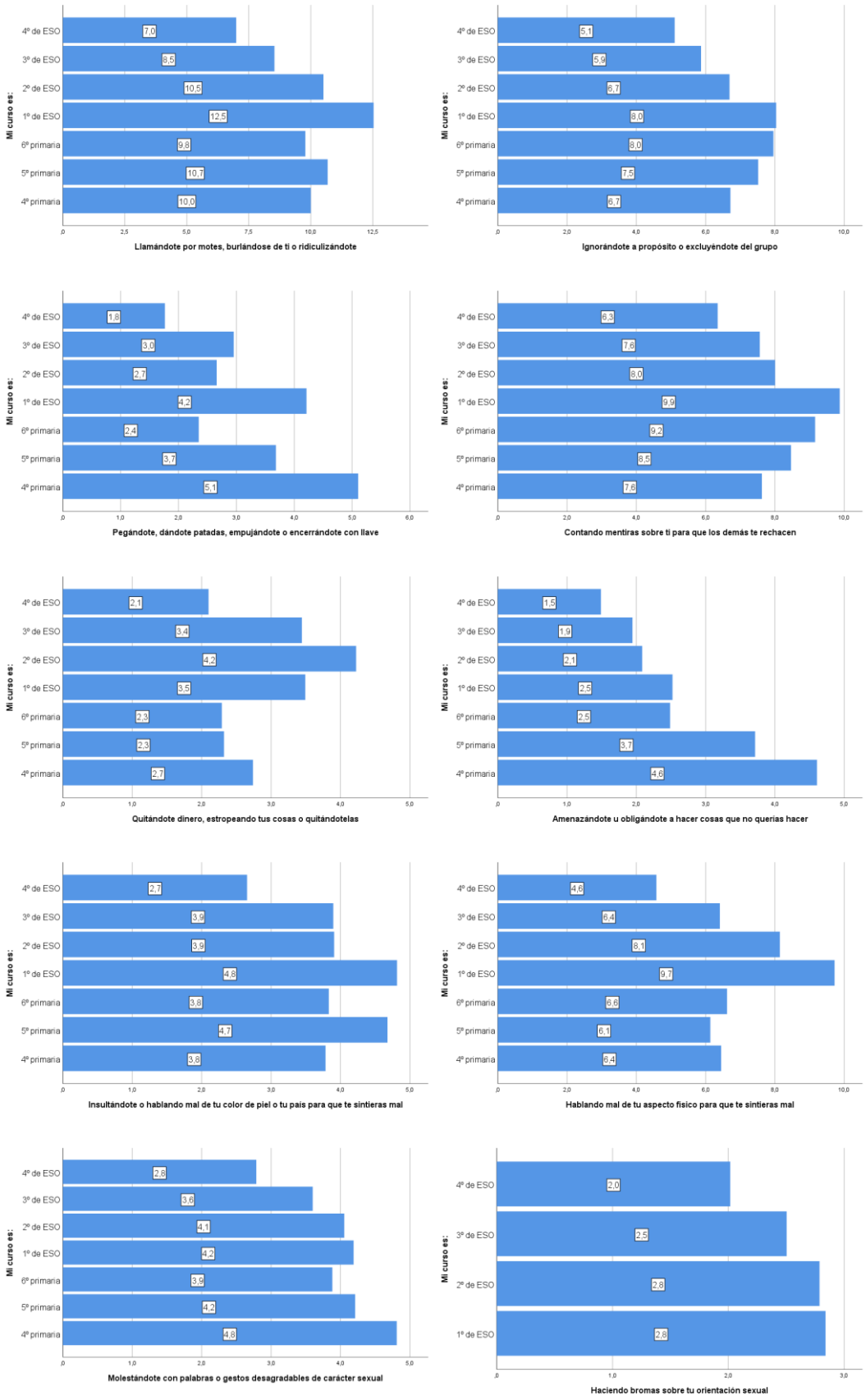



Figura 13. Porcentajes de quienes reconocen haber sufrido victimizaciones específicas (2/3 veces al mes o más) en función del curso

7) *Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal* (p=.004, V=0,033). La única diferencia estadísticamente significativa se produce entre cuarto de secundaria, con menores porcentajes de acoso racista que todos los cursos anteriores.

8) *Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal* (p < .001, V = 0,061). No hay diferencias estadísticamente significativas entre los cursos de primaria, con porcentajes inferiores a los de 1º y 2º de secundaria; en 3º de ESO el porcentaje se reduce a niveles similares a los de primaria, y en 4º de dicha etapa alcanza el valor más bajo, significativamente menor que todos los cursos anteriores.

9) *Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual* (p < .05, V = .026). La única diferencia se encuentra en 4º de la ESO, con porcentajes inferiores al resto de los cursos, aunque en tamaño del efecto es muy bajo.

Como se refleja en las descripciones anteriores, la diferencia más generalizada se produce en cuarto de educación secundaria, con porcentajes inferiores a los del resto de los cursos.

### 2.2.3. Victimizaciones específicas en función del género

En la Figura 14 se presentan los porcentajes en función del género de quienes reconocen haber sufrido cada victimización específica 2 o 3 veces al mes o más. Como se refleja en ella, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas ($p \leq 01$) en seis de las 10 situaciones, con pequeños tamaños de efecto (V ≤ .05).

*Los porcentajes de chicas son más elevados que los chicos* entre quienes reconocen sufrir agresiones de tipo relacional y sobre el aspecto físico:

- Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo (p < .001, V = .047): 8,1% de chicas y 5,7% de chicos.
- Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen (p < .001, V = .050): 9,6% de chicas y 6,8% de chicos.
- Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal (p = .01, V = .025): 7,5% de chicas y 6,3% de chicos.

*Los porcentajes de chicos son más elevados que los de chicas* entre quienes reconocen sufrir agresiones físicas, racistas y contra la orientación sexual:

- Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave (p < .001, V = .046): 2,4% de chicas y 4% de chicos.
- Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal (p < .001, V = .030): 3,4% de chicas y 4,5% chicos
- Haciendo bromas sobre tu orientación sexual (p = .01, V = .029): 2,1% de chicas y 3% de chicos.

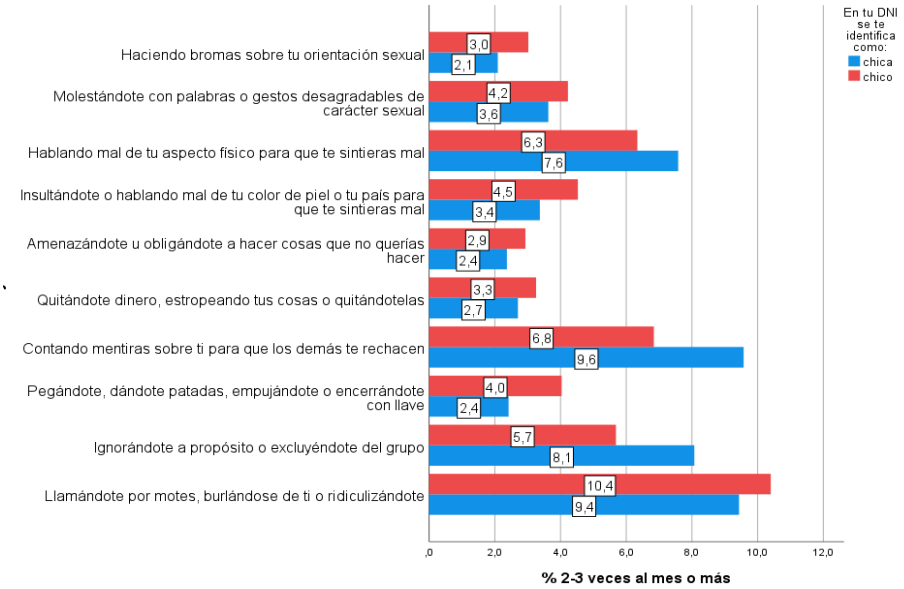



Figura 14. Porcentajes de quienes reconocen haber sufrido victimizaciones específicas (2/3 veces al mes o más) en función del género

### 2.2.4 Victimizaciones específicas en función del curso y el género

Las diferencias en función del curso, y por lo tanto la edad, no siempre se producen por igual en los chicos y en las chicas. Por eso, para comprenderlas es necesario segregarlas en función de ambas características, como se realiza en la Figura 15. Los porcentajes que en ellas se incluyen hacen referencia a quienes reconocen haberlas sufrido 2-3 veces al mes o más.

Se describen a continuación los resultados de los análisis estadísticos sobre las diferencias en función del género y el curso en las diez situaciones de victimización evaluadas, que se representan en la Figura 14:

1) *Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote.* Los chicos sufren este tipo de victimización significativamente más que las chicas en 4º y 5º de primaria ($p < .01$), observándose un esquema evolutivo similar en ambos grupos: aumenta en 1º de secundaria y desciende a partir de entonces.

2) *Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo*. A partir de 6º de primaria, y en todos los cursos siguientes, las chicas sufren este tipo de victimización significativamente más que los chicos ($p < .01$). El patrón evolutivo es diferente en 6º de primaria, incrementándose dichas situaciones respecto al curso anterior solo en las chicas. A partir de 2º de secundaria el progresivo descenso hasta 4º se produce en ambos grupos.

3) *Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave*. En casi todos los cursos (excepto en 2º y 4º de secundaria) los chicos sufren este tipo de victimización significativamente más que las chicas ($p < .01$). El esquema evolutivo es bastante parecido en ambos grupos: descenso a lo largo de primaria, aumento en 1º de secundaria, descenso en el curso siguiente y un nivel menor en 4º de dicha etapa al del resto de los cursos.

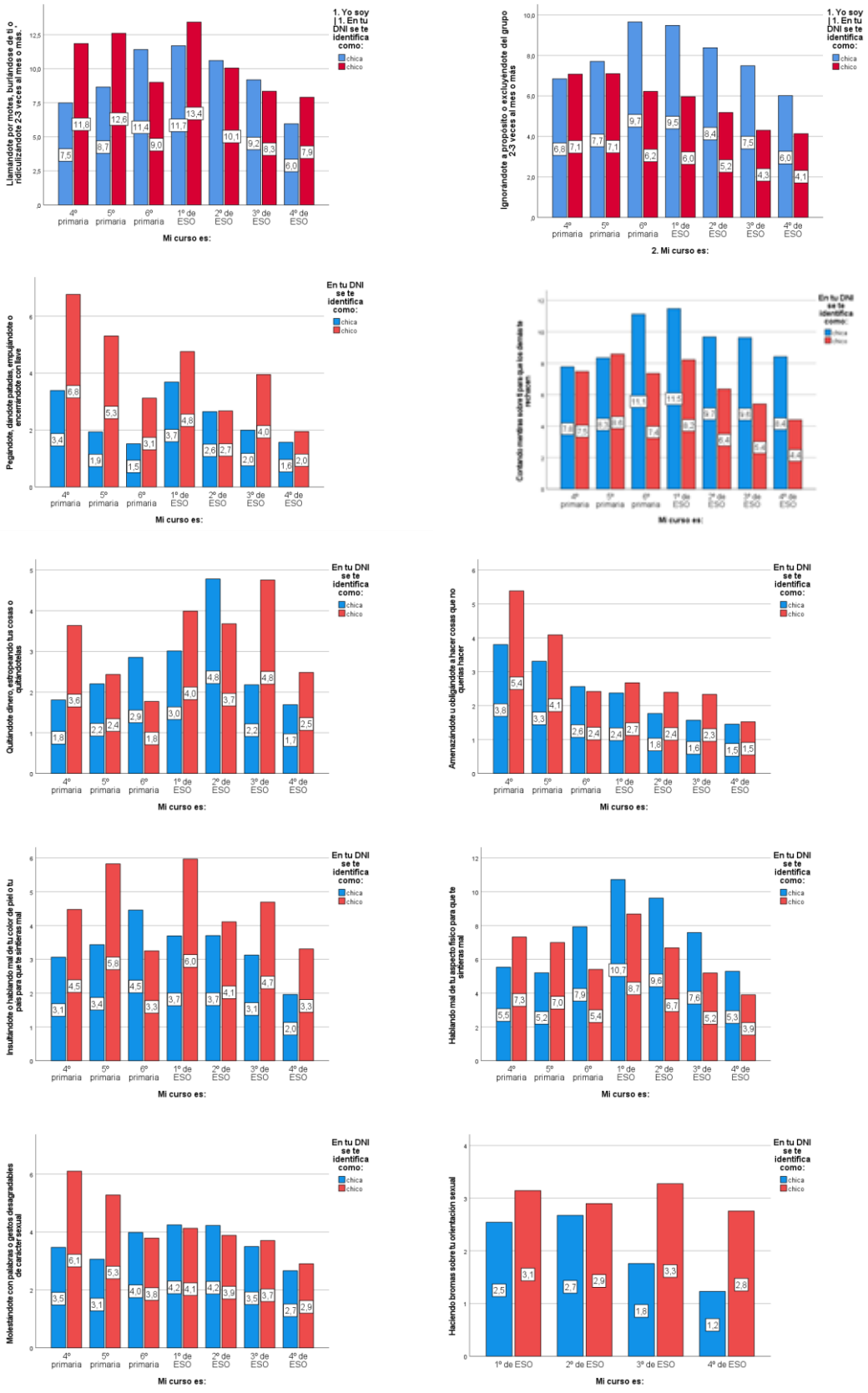



Figura 15. Porcentajes de quienes reconocen haber sufrido victimizaciones específicas (2/3 veces al mes o más) función del curso y el género

4) *Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen* A partir de 6º de primaria y en todos los cursos siguientes las chicas sufren más este tipo de victimización que los chicos ($p < .01$). El esquema evolutivo es similar al de la otra situación de victimización relacional (excluyéndote del grupo): el incremento significativo que se produce en 6º de primaria y primero de secundaria se produce solo en las chicas; y a partir de 2º de secundaria el progresivo descenso hasta 4º se produce en ambos grupos.

5) *Quitándote dinero, estropeándote tus cosas o quitándotela.* Los chicos sufren este tipo de victimización significativamente más que las chicas en 4º de primaria y 3º de secundaria ($p < .001$). En su esquema evolutivo se ve que: 1) el descenso a lo largo de los cursos de primaria en este tipo de victimización se debe a lo que sucede en los chicos; 2) y el incremento significativo al llegar a secundaria (1º y 2º), así como el descenso en cuarto, se dan en ambos grupos.

*6) Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer*, no hay diferencias estadísticamente significativas en función del género en ningún curso, con un esquema evolutivo similar en chicos y en chicas: descenso de 4º a 6º de primaria, con porcentajes similares entre dicho curso y los tres primeros de secundaria, así como un nuevo descenso en 4º de secundaria.

7) *Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal.* Los chicos sufren este tipo de victimización significativamente más que las chicas a partir de 5º de primaria y en todos los cursos siguientes ($p < .05$). El esquema evolutivo es similar en ambos grupos, con un menor porcentaje de victimización racista o xenófoba en cuarto de secundaria que en todos los cursos anteriores.

8) *Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal*. Las chicas sufren significativamente más que los chicos este tipo de victimización en 6º de primaria, 2º y 3º de secundaria ($p < .01$). No hay más diferencias significativas en función del género. El esquema evolutivo es diferente en 6º de primaria, puesto que en las chicas aumenta y en los chicos disminuye. El resto del esquema evolutivo es similar en ambos grupos: aumenta en 1º de secundaria y va disminuyendo después hasta alcanzar en 4º el menor nivel de todos los cursos. Las diferencias en 6º de primaria podrían estar relacionadas con el inicio de la pubertad (que se produce antes en las chicas) y los cambios físicos y psicológicos que los acompañan.

9) *Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual.* Los chicos reconocen sufrir esta situación significativamente más que las chicas en 4º y 5º de primaria ($p < .01$). En el resto de los cursos no hay diferencias y ambos grupos muestran un esquema evolutivo similar, con menores porcentajes en cuarto de secundaria que en todos los cursos anteriores.

10) *Haciendo bromas sobre tu orientación sexual*, situación que solo se planteó en secundaria. Los chicos la sufren significativamente más que las chicas en 3º y 4º ($p < .05$), con un diferente esquema evolutivo, puesto que en las chicas disminuye en dichos cursos, mientras que en los chicos sube ligeramente.

## 2.3. Agresión en situaciones específicas

Con el objetivo de conocer desde la perspectiva de los/as acosadores/as cómo se produce el acoso y las situaciones de mal trato que lo preceden, se incluyeron en el cuestionario 10 preguntas similares a las de victimización, preguntando si se habían ejercido dichas agresiones. Como en la escala de victimización, ocho de las situaciones corresponden a la escala de Breivik y Olweus (2015) y dos son específicas de esta investigación, las referidas al aspecto físico y las bromas contra la orientación sexual (solo aplicada en secundaria). Respondieron sobre las nueve primeras situaciones 17.082 estudiantes y sobre la décima 10.146.

### 2.3.1. Agresiones específicas en función de la etapa educativa

En la Tabla 4 se presenta las respuestas a estas preguntas de todos los cursos participantes. En las siguientes se incluyen estos mismos resultados segregados por etapa educativa: primaria (Tabla 5) y secundaria (Tabla 6).

Tabla 4. Agresión en situaciones específicas en primaria y secundaria

| | nunca | solo ha ocurrido 1/2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle | 84,9% | 11,2% | 1,7% | 0,8% | 1,4% |
| Ignorándole a propósito, excluyéndole de tu grupo. | 87,7% | 9,5% | 1,3% | 0,6% | 0,8% |
| Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave. | 94,5% | 3,8% | 0,8% | 0,4% | 0,5% |
| Contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen. | 92,2% | 5,7% | 1,0% | 0,5% | 0,7% |
| Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándolas. | 96,2% | 2,7% | 0,5% | 0,2% | 0,4% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer. | 95,8% | 2,9% | 0,6% | 0,3% | 0,4% |
| Insultándole o hablando mal de su color de piel o su país para hacerle sentir mal. | 94,0% | 4,2% | 0,7% | 0,4% | 0,6% |
| Hablando mal de su aspecto físico para hacerle sentir mal. | 91,5% | 6,3% | 1,0% | 0,5% | 0,7% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. | 95,6% | 2,9% | 0,6% | 0,3% | 0,5% |

Tabla 5. Agresión en situaciones específicas en educación primaria

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle. | 84,7% | 11,6% | 1,8% | 0,8% | 1,1% |
| Ignorándole a propósito, excluyéndole de tu grupo. | 85,7% | 11,4% | 1,4% | 0,7% | 0,8% |
| Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave. | 93,2% | 5,1% | 0,9% | 0,4% | 0,4% |
| Contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen. | 90,0% | 7,6% | 1,2% | 0,4% | 0,8% |
| Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándolas. | 96,3% | 2,7% | 0,5% | 0,2% | 0,3% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer. | 94,3% | 4,4% | 0,8% | 0,3% | 0,3% |
| Insultándole o hablando mal de su color de piel o su país para hacerle sentir mal. | 93,9% | 4,5% | 0,8% | 0,4% | 0,5% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Hablando mal de su aspecto físico para hacerle sentir mal. | 90,6% | 7,2% | 1,0% | 0,5% | 0,7% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. | 94,8% | 3,7% | 0,7% | 0,3% | 0,5% |

Tabla 6. Agresión en situaciones específicas en educación secundaria

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle. | 85,1% | 10,9% | 1,6% | 0,8% | 1,6% |
| Ignorándole a propósito, excluyéndole de tu grupo. | 89,1% | 8,3% | 1,2% | 0,6% | 0,9% |
| Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave. | 95,4% | 3,0% | 0,7% | 0,3% | 0,5% |
| Contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen. | 93,6% | 4,4% | 0,9% | 0,5% | 0,6% |
| Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándolas. | 96,1% | 2,6% | 0,6% | 0,2% | 0,5% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer. | 96,9% | 1,9% | 0,5% | 0,3% | 0,5% |
| Insultándole o hablando mal de su color de piel o su país para hacerle sentir mal. | 94,1% | 4,1% | 0,7% | 0,3% | 0,7% |
| Hablando mal de su aspecto físico para hacerle sentir mal. | 92,0% | 5,7% | 1,0% | 0,5% | 0,7% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. | 96,1% | 2,4% | 0,6% | 0,4% | 0,6% |
| Haciendo bromas sobre su orientación sexual. | 94,9% | 3,4% | 0,6% | 0,3% | 0,7% |

En las Figuras 16-18 se presentan los porcentajes de quienes reconocen haber ejercido cada agresión específica 2-3 veces al mes o con más frecuencia, primero en el grupo completo (Figura 16), y a continuación en educación primaria (Figura 17) y secundaria (Figura 18).

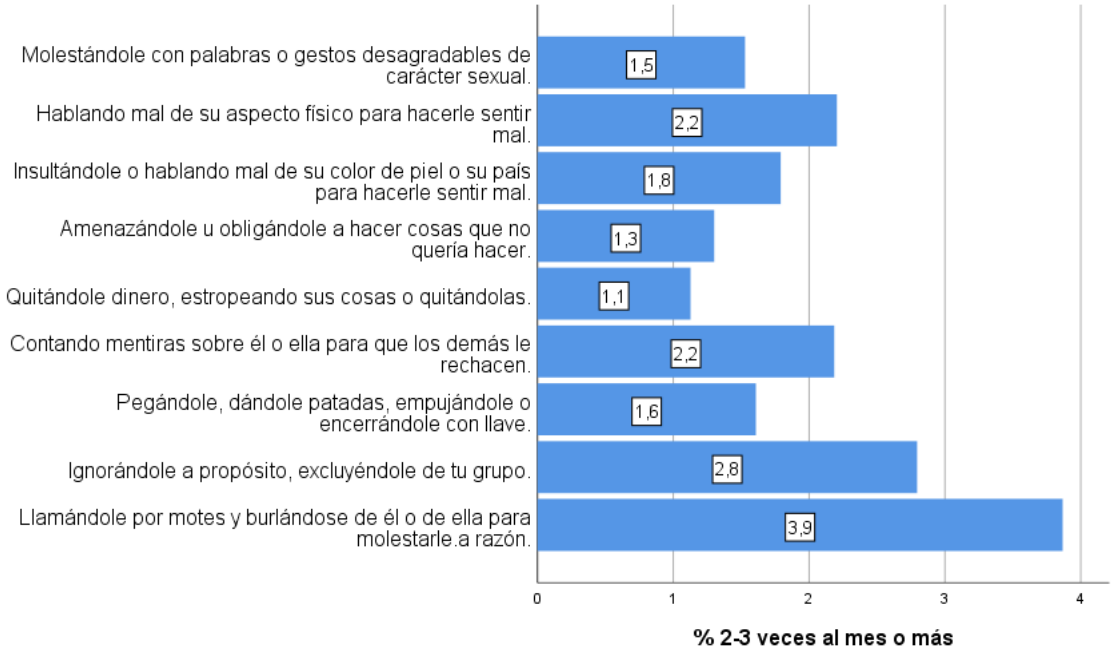



Figura 16. Porcentaje de quiénes reconocen haber ejercido agresiones específicas (2-3 veces al mes o más) en primaria y secundaria

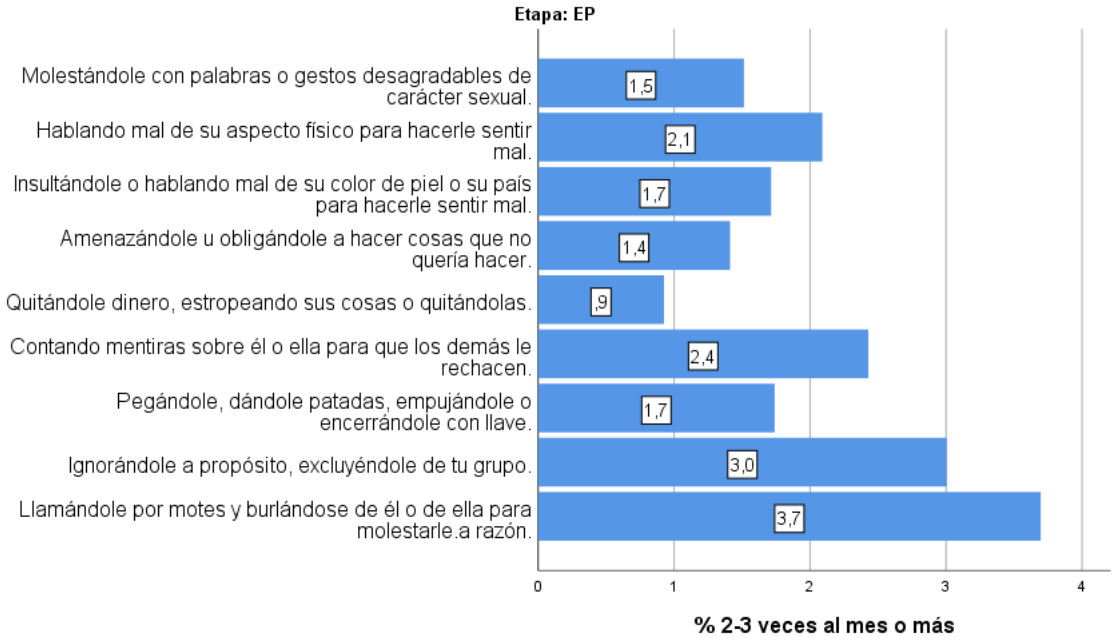



Figura 17. Porcentaje de quienes reconocen haber ejercido agresiones específicas (2-3 veces al mes más) en educación primaria

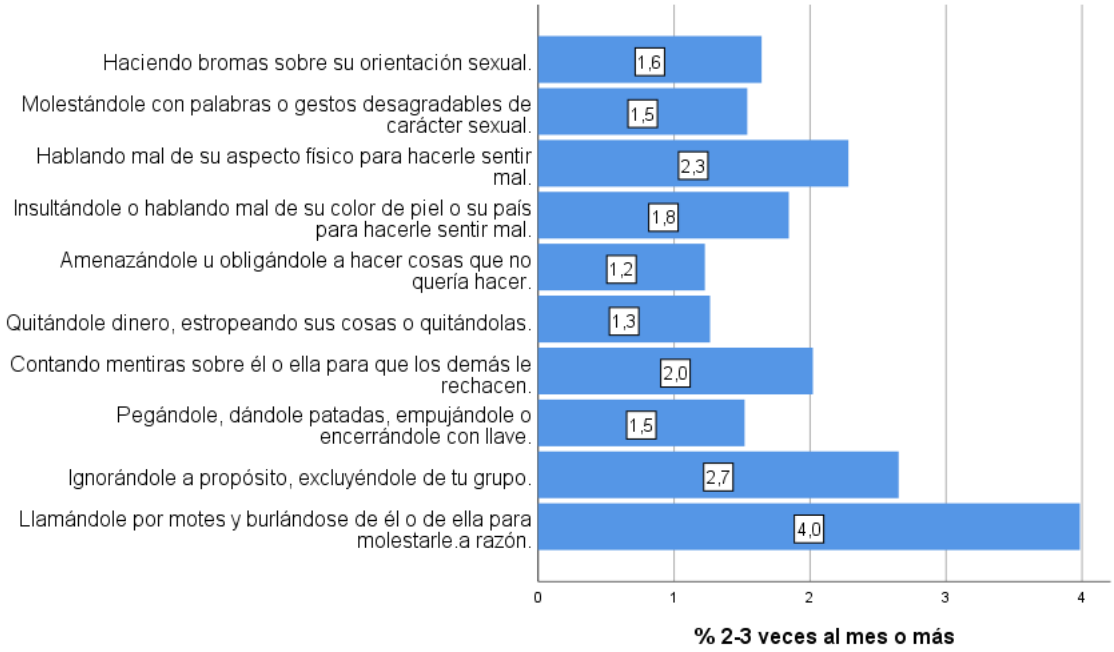



Figura 18. Porcentaje de quienes reconocen haber ejercido agresiones específicas (2-3 veces al mes o más) en educación secundaria

En las Figuras 17 y 18 puede observarse que, como sucedía respecto a la victimización, el patrón de situaciones de agresión más y menos frecuentes en primaria y secundaria es en la mayoría de las situaciones bastante parecido. Respecto a las agresiones no hay diferencias estadísticamente significativas entre etapas en ninguna situación. ($p < .01$). En los porcentajes que se incluyen

a continuación figuran en primer lugar los de primaria y en segundo lugar los de secundaria:

1) *Las agresiones más frecuentes son de tipo verbal y relacional* en ambas etapas: "llamarle por motes, burlándose de él o de ella (el 3,7% y 4%), "ignorándole a propósito, excluyéndole del grupo" (3% y 2,7%) y "contando mentiras para que los demás le rechacen" (2,4% y 2%).

2) Las agresiones "hablando mal de su aspecto físico para que se sintiera mal" (1,7% y 1,5%) no se incluyen entre las más frecuentes, a diferencia de lo que se observa entre quienes reconocen haberlas sufrido. Como posible explicación, cabe pensar que quienes hicieron dichos comentarios no siempre fueran conscientes del daño que podían originar, aunque lo hicieran para molestar como se indica en la pregunta.

3) Las *agresiones contra las propiedades* son menos frecuentes en primaria (0,9%) que en secundaria (1,3%). Lo contrario sucede en las *agresiones físicas* (1,7% y 1,5%), aunque ninguna de estas diferencias es estadísticamente significativa.

4) Los porcentajes son casi idénticos en: *agresiones físicas* (1,7% y 1,5%); *insultos racistas o xenófobos* (1,7% y 1,8%); *amenazas/coacciones* (1,4% y 1,2%); y *palabras o gestos desagradables de carácter sexual* (1,5% y 1,6%). En relación con esta última, cabe destacar que también un 1,6% del alumnado de secundaria reconoce haber gastado *bromas sobre su orientación sexual,* pregunta que no se planteó en primaria.

El 6% del alumnado reconoce haber participado en alguna de las 10 agresiones específicas contra alguno/a compañero/a 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. Para interpretar por qué este porcentaje es superior al del 2,1% de prevalencia de acosadores detectado en la pregunta general conviene tener en cuenta, como sucedía con la victimización, que al responder sobre situaciones específicas no parece que hayan tenido en cuenta la desigualdad de poder con la víctima característica del acoso, especialmente en las agresiones más frecuentes, de tipo verbal y relacional, que no siempre forman parte de un proceso de acoso.

### 2.3.2. Agresiones específicas en función del curso

En la Figura 19 se presentan los porcentajes de quienes reconocieron participar en cada agresión específica 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia en función del curso.

El análisis en función del curso reflejó que estas diferencias solo son estadísticamente significativas en dos situaciones y con tamaños de efecto muy pequeños: *contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen* ($p < .05$, $V = .030$), con menor porcentaje en 4º de secundaria que en los otros cursos; y en *amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer* ($p < .01$, $V = .034$) con menores porcentajes en 2º y 4º de secundaria que en los otros cursos.

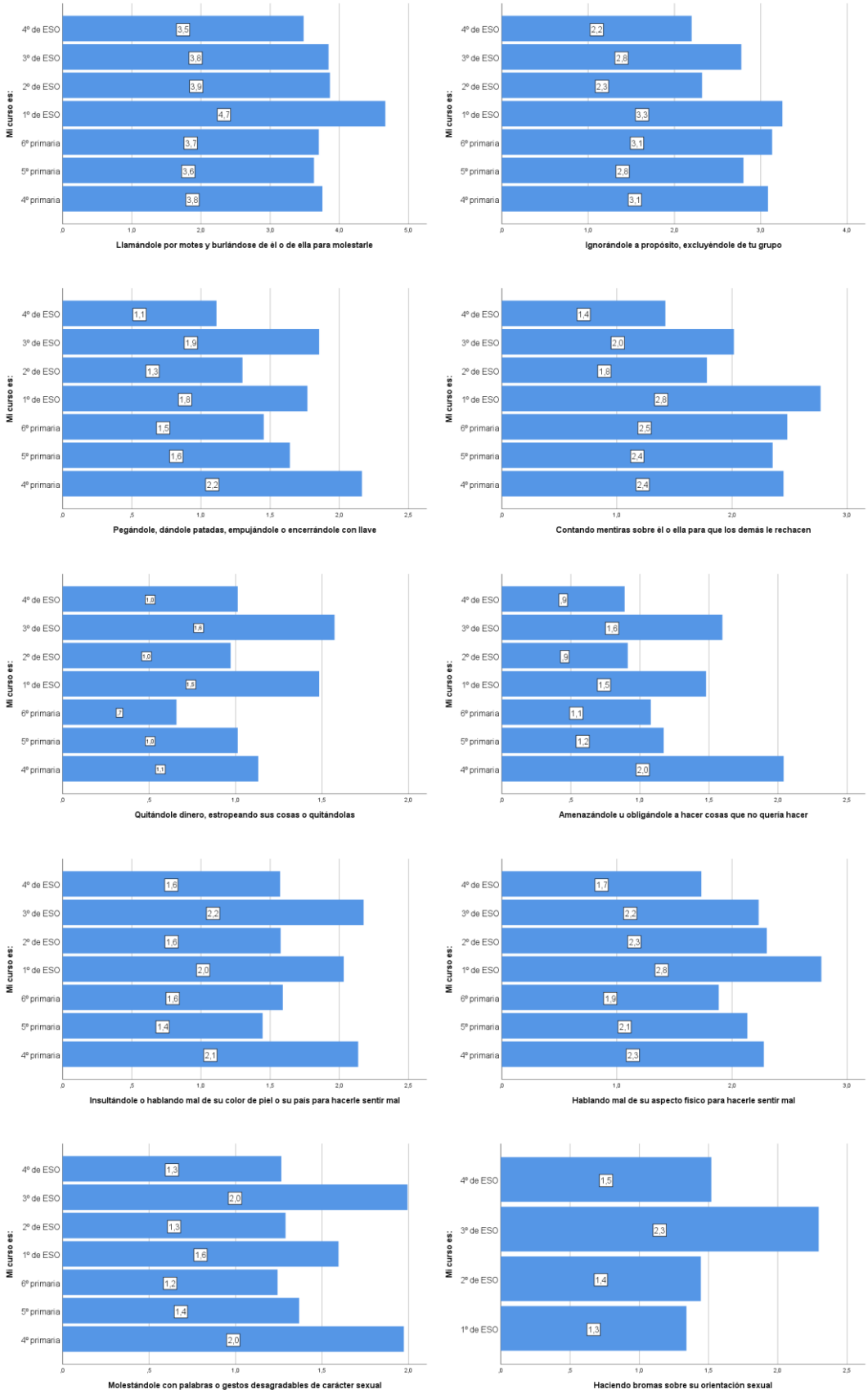



Figura 19. Porcentaje de quienes reconocen haber ejercido agresiones específicas (2 o 3 veces al mes o más) en función del curso

### 2.3.3. Agresiones específicas en función del género

En la Figura 20 se presentan los porcentajes en función del género de quienes reconocen haber ejercido cada agresión específica 2 o 3 veces al mes o más. Como se refleja en ella, en todas las situaciones son más elevados los porcentajes de chicos que reconocen haber participado en las agresiones. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 01$) en seis de las 10 situaciones:

- Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle ($p < .001$, $V = .041$): 4,6% de chicos y 3,1% de chicas.
- Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave ($p < .001$, $V = .055$): 2,3% de chicos y 0,9% de chicas.
- Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándolas ($p = .01$, $V = .02$): 1,3% de chicos y 0,9% de chicas.
- Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer ($p < .001$, $V = .042$): 1,5% de chicos y 1,1% de chicas.
- Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual ($p < .001$, $V = .030$): 1,9% de chicos y 1,2% de chicas.
- Haciendo bromas sobre su orientación sexual ($p < .001$, $V = .055$): 2,3% de chicos y 0,9% de chicas.

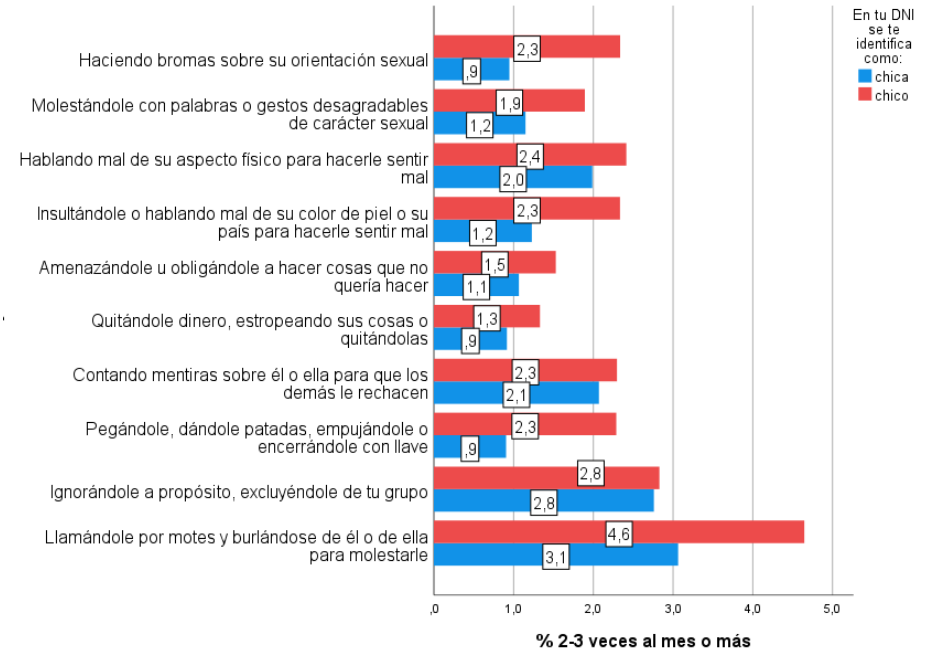



Figura 20. Porcentajes de quienes reconocen agresiones específicas (2/3 veces al mes o más) en función del género

### 2.3.4 Agresiones específicas en función del género y el curso

En la Figura 21 se presentan los porcentajes de quienes reconocen participar en cada agresión específica 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia en función del curso y el género.

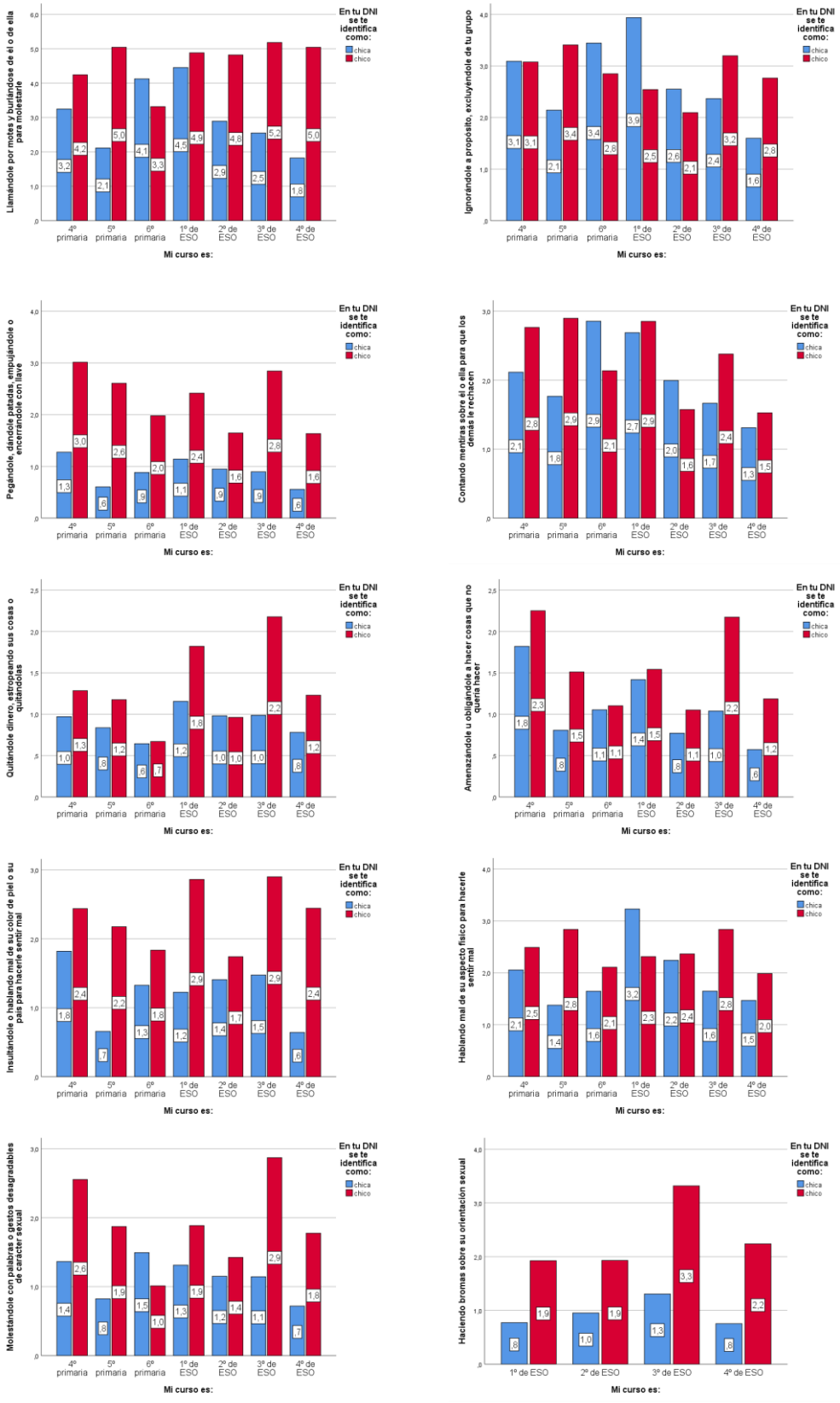



Figura 21. Porcentajes de quienes reconocen haber realizado agresiones específicas (2 o 3 veces al mes o más) en función del curso y el género

Se describen a continuación los resultados de los análisis estadísticos sobre las diferencias en función del género y el curso en las diez agresiones evaluadas, que se representan en la Figura 21.

*1) Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle.* Los superiores porcentajes de chicos observados en este tipo de agresión con carácter general se concentran en 5º de primaria, 2º, 3º y 4º de secundaria (*p < .001)*. El esquema evolutivo es diferente en función del género. En sexto de primaria y primero de ESO en las chicas se observa un incremento, haciendo que no sean estadísticamente significativas las diferencias con los chicos en dichos cursos. A partir de 2º de secundaria, en ellas disminuyen y en los chicos aumentan. Estas tendencias opuestas hacen que al analizar las diferencias en función del curso no sean significativas.

*2) En agresiones de tipo relacional las diferencias son mínimas*. Como se ha encontrado en estudios anteriores, no existen diferencias significativas en función del género con carácter general, ni tampoco al analizarlas en función del curso y el género en *contar mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen*; respecto a *ignorándole a propósito, excluyéndole del grupo,* solo hay una diferencia de escasa magnitud (p < .05) en 1º de secundaria, con superiores porcentajes de chicas entre quienes reconocen participar en dichas exclusiones.

*3) En agresiones hablando mal del aspecto físico, sin diferencias significativas con carácter global,* son significativamente superiores los porcentajes de chicos en 5º de primaria (p<.05) y 3ºde secundaria (p < .05). En 1º de secundaria parece invertirse el patrón, pero esta diferencia no llega a ser estadísticamente significativa.

4) Las *agresiones con porcentajes significativamente más elevados de chicos de forma global,* mantienen dicho esquema también cuando se consideran las diferencias en función del curso y el género.

- En agresiones físicas y contra la orientación sexual esto sucede en todos los cursos (p< .01).
- En las agresiones con palabras o gestos de carácter sexual, son significativas en 5º de primaria (p<.05) y en 3º (p<.01) y 4º (p< .05) de ESO.
- En las amenazas y coacciones, son significativas en 3º (p< .01) y en 4º de (p<.05) ESO.
- En agresiones contra las propiedades, en 3º de ESO (p<.01).
- En agresiones racistas, en 5º de primaria (p<.05), 1º (p < .01), 3º (p < .01) y 4º (p < .001) de ESO.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan que también cuando se analizan las diferencias en función del curso y el género, son los chicos quienes reconocen participan con mayor frecuencia que las chicas en casi todas las agresiones por las que se pregunta, y especialmente en las agresiones físicas, los insultos, contra las propiedades, coacciones, acoso sexual y acoso contra la orientación sexual.

El análisis en función del curso y el género ha permitido detectar que en sexto de primaria y primero de ESO se observa en las chicas un incremento de agresiones verbales y relacionales, haciendo que no sean estadísticamente significativas las diferencias con los chicos con carácter global. Esto sucede en: hablar mal del aspecto físico para hacer sentir mal, las mentiras para generar rechazo y las exclusiones. Cabe relacionar estos resultados con la inseguridad y la incertidumbre que la pubertad suele generar en las chicas en torno a los 11-13 años, unido al cambio de contexto que supone la transición de primaria a secundaria.

### 2.4. Situaciones presenciadas por el grupo de iguales

Con el objetivo de conocer cuántos/as estudiantes han presenciado acoso escolar se planteó a todo el alumnado la siguiente pregunta general a continuación de haber leído en qué consiste el acoso: "¿has presenciado situaciones en las que se acose a un compañero o compañera por parte de otros chicos y otras chicas del centro durante los dos últimos meses?", con las mismas opciones de respuesta que en las preguntas generales sobre victimización y acoso. En la Figura 22 se presentan los resultados obtenidos en dicha pregunta, basados en las respuestas de 17.311 estudiantes.

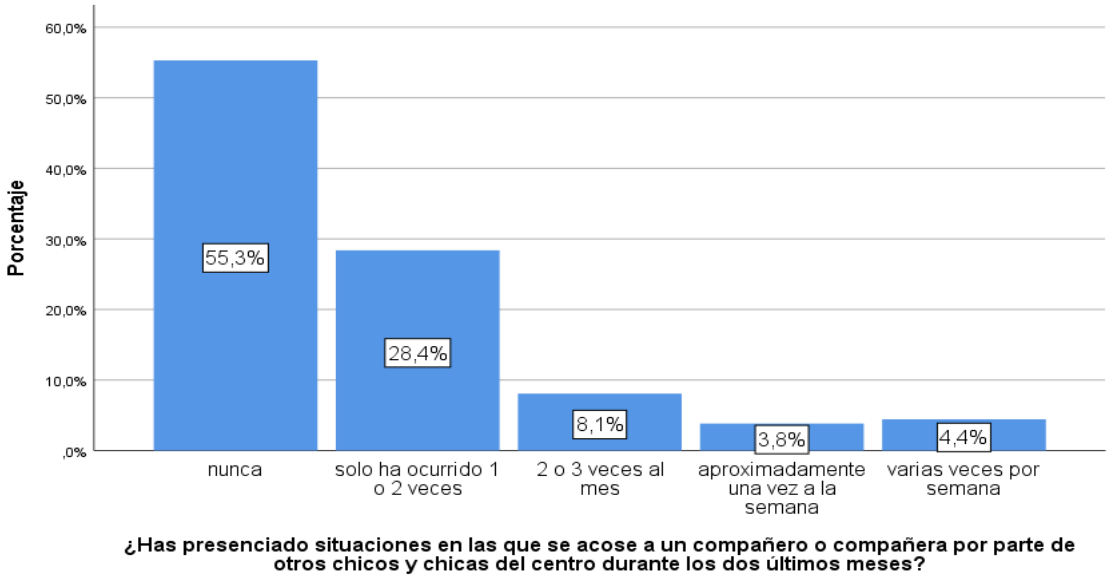



Figura 22. Porcentajes de estudiantes que reconocen haber presenciado acoso

Como puede observarse en la Figura 22, el 16,3% de quienes no se habían reconocido como víctima ni como acosador/a (en las preguntas generales) respondió haber presenciado alguna situación de acoso contra compañeros/as (2 o 3 veces al mes o más). Son 2.826 estudiantes.

#### 2.4.1 Situaciones presenciadas en función de la etapa educativa

Con el objetivo de conocer cómo se produce el acoso y las situaciones de mal trato que lo preceden desde la perspectiva de quienes lo conocen sin participar en él (como agresores ni como víctimas) se incluyó en el cuestionario la serie de

10 preguntas sobre situaciones específicas, adaptadas al rol de testigo/a, Solo se plantearon a quienes habían respondido en la pregunta general haber presenciado acoso 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia (y no lo habían hecho en las preguntas generales como víctima ni como acosador).

En la Tabla 7 se presenta la distribución de respuestas sobre las situaciones específicas que han presenciado quienes se habían reconocido solo como testigos en las preguntas generales; y en la Tablas 8 y 9 estos mismos resultados en primaria y secundaria, respectivamente. En la Figura 23 se representan los porcentajes de quienes respondieron haber presenciado cada agresión con frecuencia: 2 o 3 veces al mes o más. Respondieron a este bloque de preguntas 2.735 estudiantes (1.033 de educación primaria y 1.702 de secundaria).

Tabla 7. Situaciones específicas de acoso que se han presenciado en primaria y secundaria por quienes las han vivido solo como testigos

| | nunca | solo ha ocurrido 1/2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle. | 31,2% | 22,8% | 17,6% | 12,3% | 16,1% |
| Ignorándole a propósito, excluyéndole de su grupo. | 45,0% | 23,9% | 14,7% | 7,8% | 8,6% |
| Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave. | 60,9% | 19,1% | 9,4% | 5,5% | 5,1% |
| Contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen. | 51,7% | 20,7% | 12,9% | 6,7% | 7,9% |
| Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándoselas. | 67,9% | 16,5% | 7,5% | 3,3% | 4,8% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer. | 68,8% | 15,9% | 6,9% | 3,7% | 4,7% |
| Insultándole o hablando mal de su color de piel o su país para hacerle sentir mal. | 60,7% | 17,0% | 9,6% | 5,6% | 7,0% |
| Hablando mal de su aspecto físico para hacerle sentir mal. | 47,4% | 21,4% | 13,6% | 7,9% | 9,8% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. | 68,6% | 13,3% | 7,4% | 5,3% | 5,5% |

Tabla 8. Situaciones específicas de acoso que se han presenciado en educación primaria por quienes las han vivido solo como testigos

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle. | 41,3% | 25,2% | 15,4% | 7,5% | 10,6% |
| Ignorándole a propósito, excluyéndole de su grupo. | 50,1% | 26,4% | 11,6% | 5,7% | 6,3% |
| Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave. | 63,2% | 19,7% | 7,8% | 5,0% | 4,4% |
| Contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen. | 57,0% | 21,5% | 10,0% | 4,6% | 6,9% |
| Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándoselas. | 76,8% | 14,3% | 3,9% | 2,1% | 2,9% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer. | 71,1% | 15,8% | 6,7% | 3,0% | 3,4% |
| Insultándole o hablando mal de su color de piel o su país para hacerle sentir mal. | 67,8% | 17,1% | 7,5% | 3,1% | 4,4% |
| Hablando mal de su aspecto físico para hacerle sentir mal. | 58,7% | 21,2% | 10,0% | 4,3% | 5,9% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. | 75,1% | 12,3% | 5,6% | 2,9% | 4,1% |

Tabla 9. Situaciones específicas de acoso que se han presenciado en educación secundaria por quienes las han vivido solo como testigos

| | Nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle. | 25,0% | 21,4% | 19,0% | 15,2% | 19,4% |
| Ignorándole a propósito, excluyéndole de su grupo. | 41,8% | 22,5% | 16,6% | 9,1% | 10,0% |
| Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave. | 59,5% | 18,8% | 10,4% | 5,8% | 5,5% |
| Contando mentiras sobre él o ella para que los demás le rechacen. | 48,5% | 20,3% | 14,7% | 8,0% | 8,6% |
| Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándoselas. | 62,5% | 17,9% | 9,7% | 4,0% | 6,0% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer. | 67,4% | 15,9% | 7,1% | 4,1% | 5,5% |
| Insultándole o hablando mal de su color de piel o su país para hacerle sentir mal. | 56,4% | 16,9% | 11,0% | 7,1% | 8,6% |
| Hablando mal de su aspecto físico para hacerle sentir mal. | 40,5% | 21,5% | 15,8% | 10,1% | 12,2% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. | 64,6% | 13,8% | 8,4% | 6,8% | 6,4% |
| Haciendo bromas sobre su orientación sexual. | 63,4% | 15,6% | 7,1% | 6,5% | 7,5% |

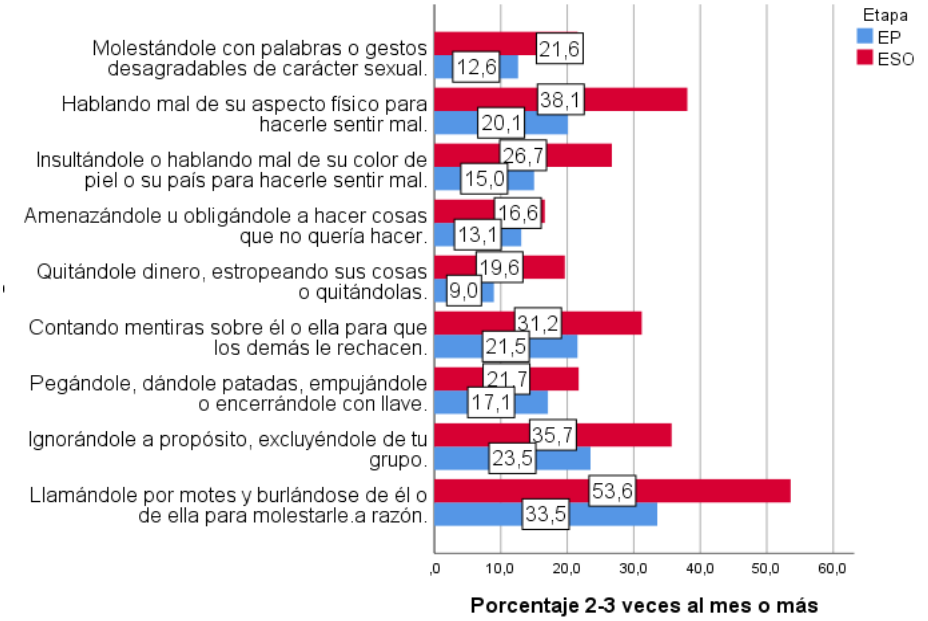



Figura 23. Porcentajes de estudiantes de cada etapa educativa que reconocen haber presenciado acoso 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia

En la Figura 23 no se incluyen los resultados de la pregunta sobre *gastar bromas sobre su orientación sexual*, por plantearse solo en secundaria. El 21,1% del alumnado de dicha etapa educativa respondió haber presenciado dichas situaciones 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia.

Se analizan a continuación los resultados sobre los porcentajes de estudiantes que reconocen haber presenciado cada agresión específica 2 o 3 veces al mes

o más, incluidos en la Figura 21, presentando entre paréntesis en primer lugar los de primaria, y a continuación los de secundaria:

1) *Diferencias en función de la etapa educativa*, todas las situaciones han sido presenciadas por un porcentaje más elevado de estudiantes de secundaria que de primaria. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas ($p<.001$), y casi todas con tamaños de efectos moderados (con valores de ($V \geq .11$), sólo en las agresiones físicas, las diferencias son menores (con un tamaño de efecto bajo, $V < .06$). Para explicar estos resultados conviene tener en cuenta la mayor capacidad de detección del acoso que puede existir con la edad, aunque no se esté participando en él como víctima ni como acosador, así como la disminución de las agresiones físicas en la adolescencia.

*2) Las situaciones más presenciadas parecen ser los motes y las burlas*, tanto en primaria (33.5%) como en secundaria (53,6%), una de las tres situaciones con mayores diferencias en función de la etapa educativa, que también destaca por su frecuencia en quienes se reconocen como víctimas y como acosadores.

3) *En un segundo nivel, destacan* tres formas de agresión relacional y verbal, tanto en primaria como en secundaria: *excluir* (23,5% y 35,7%), contar *mentiras para generar rechazo* (21,5% y 31,2%) y *hablar mal del aspecto físico* para hacerle sentir mal (20,1% y 38,1%). Ésta última, destaca como una de las tres situaciones que más ha sido presenciada en secundaria, como también se observa en victimización y acoso.

4) *El resto de los porcentajes se sitúan en el grupo completo por debajo del 21%,* aunque al segregarlo por etapas en secundaria a veces lo supera: *agresiones físicas* (17,1% y 21,7%), insultos *racistas o xenófobos* (15% y 26,7%), *contra las propiedades* (9% y 19,6%), una de las tres situaciones que más aumenta en secundaria, palabras o gestos desagradables *de carácter sexual* (12,6% y 21,6%) y amenazas/coacciones (13,1% y 16,6%). El porcentaje de quienes han presenciado *bromas contra la orientación sexual* es del 21.1% en secundaria, única etapa en la que se planteó esta pregunta.

### 2.4.2. Situaciones presenciadas en función del curso y el género

En la Figura 24 se presentan los porcentajes de quienes reconocen haber presenciado cada situación 2 o 3 veces al mes o más en función del curso; y en la Figura 25 estos mismos resultados en función del curso y el género.

Como puede observarse en la Figura 24 hay algunas diferencias entre cursos estadísticamente significativas ($p <.001$, $V = .067$):

1) Los porcentajes son más elevados en los dos primeros cursos de secundaria que en el resto de los cursos.
2) En educación primaria no hay diferencias estadísticamente significativas entre cursos.

3) En tercero de secundaria los porcentajes son similares a los de primaria, y en cuarto curso inferiores a los otros cursos.

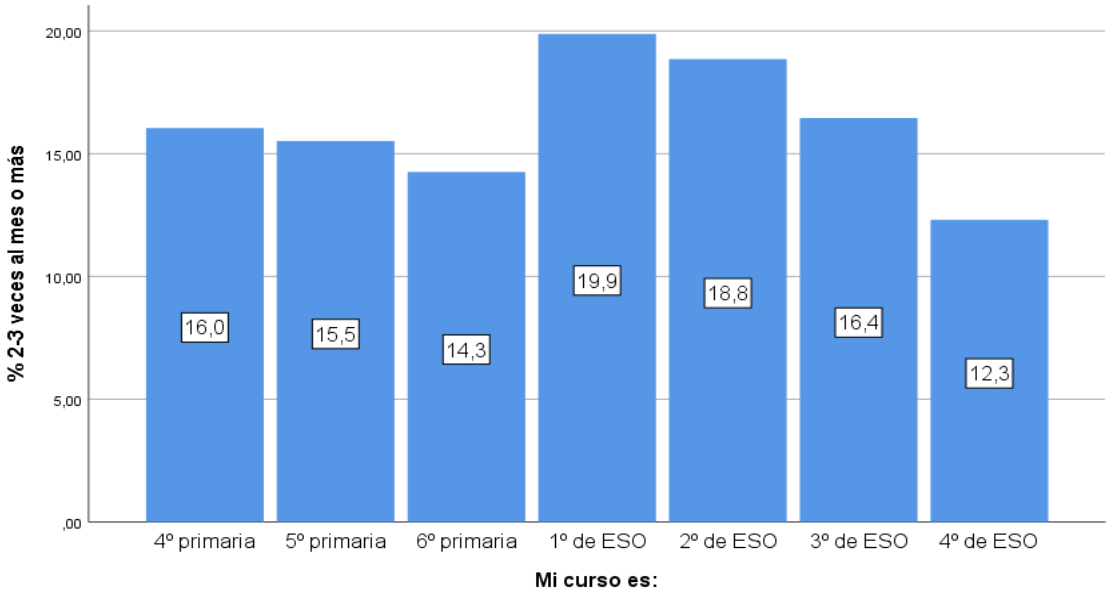



Figura 24. Porcentaje de estudiantes que responde haber presenciado acoso en función del curso (2-3 veces al mes o más)

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto el riesgo de incremento del acoso escolar que parece existir al llegar a la educación secundaria, y su mayor visibilidad. De lo cual se deriva la necesidad de aumentar la prevención del acoso escolar en dicho curso, así como la de adaptar la que se realiza en primaria teniendo en cuenta la condición de riesgo que supone la transición de etapas educativas y el inicio de la adolescencia.

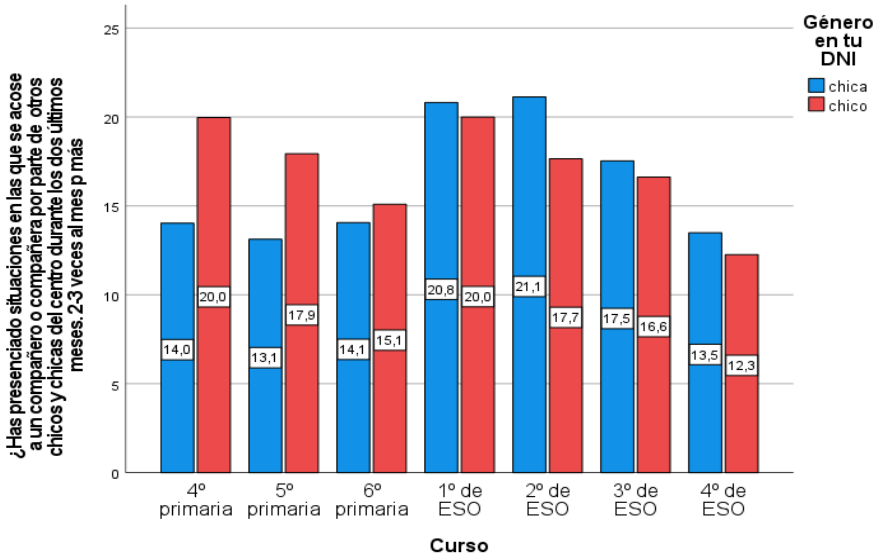



Figura 24. Porcentaje de estudiantes que responde haber presenciado acoso en función del curso y el género

Como se refleja en la Figura 24 sobre quienes han presenciado acoso con frecuencia:

*1) En educación primaria*, solo hay diferencias en función del género en 4º y 5º curso, con porcentajes más elevados de chicos que de chicas ($p < .01$). El esquema evolutivo en esta etapa es diferente en función del género: disminuyendo el acoso presenciado por los chicos a medida que avanza el curso y por tanto la edad; mientras que entre las chicas no cambia. El hecho de que también se detecte una disminución de prevalencia de víctimas y acosadores entre los tres cursos de primaria puede ser interpretado como reflejo de una reducción del acoso a medida que avanza el curso y por tanto la edad en educación primaria, que se debe sobre todo a la disminución que se produce en el ejercido y presenciado por los chicos.

2) *En educación secundaria* el esquema evolutivo es similar en los chicos y en las chicas, incrementándose en su primer curso respecto a primaria los porcentajes de quienes lo han presenciado; y disminuyendo a partir de entonces (en los chicos a partir de tercero y en las chicas a partir de segundo). Este esquema evolutivo se parece al detectado a través de lo que responden las víctimas, pero no los acosadores, cuyo porcentaje aumenta en los dos últimos cursos de secundaria en el caso de los chicos, mientras que disminuye en las chicas. Resultado que podría deberse a que, en dichos cursos, el acoso llevado a cabo por los chicos no fuera tan visible para sus compañeros/as, al ocultarlo mejor y/o al elegir como víctimas a estudiantes de cursos inferiores. Por otra parte, el hecho de que las tendencias de chicos y chicas durante 3º y 4º de secundaria sean opuestas hace que cuando no se segregan los datos en función del género no pueden detectarse las diferencias que se producen en dichos cursos, de gran relevancia para la prevención.

# CAPÍTULO TRES
# CONDICIONES DE RIESGO O DE PROTECCIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR PERCIBIDAS POR EL ALUMNADO

## 3.1. Condiciones reconocidas por quienes sufren acoso o su posible inicio

Con el objetivo de conocer qué condiciones rodean al acoso y a su posible inicio se planteó a quienes habían reconocido haber sufrido agresiones una serie de preguntas sobre: su duración, donde se produjeron, la identidad de quienes las realizaron y si pidieron ayuda o no. Respondieron a este bloque de preguntas quienes se habían reconocido como víctimas en la pregunta general o en alguna de las 10 situaciones específicas, 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia, 3.480 estudiantes (el 19,8%).

### 3.1.1. Duración de las situaciones de victimización

Con el objetivo de conocerla se preguntó: "¿Cuánto tiempo has estado sufriendo acoso? Elige la respuesta que coincida con tu situación", con las opciones de respuesta que se incluyen en la Figura 1, en la que se presentan los resultados.

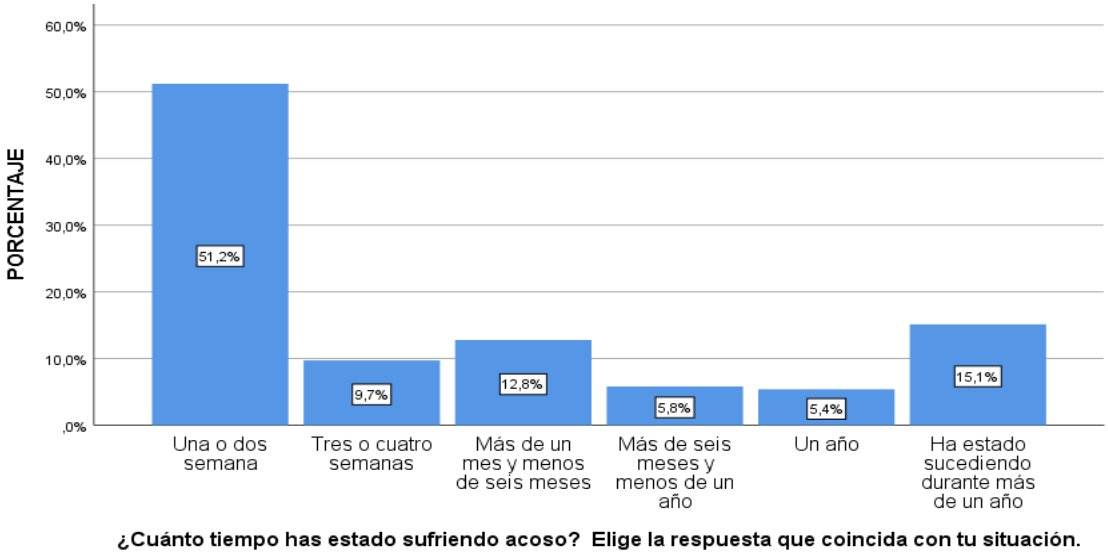



Figura 1. Duración de las situaciones de victimización según quienes reconocen haberlas sufrido

Como se refleja en la Figura 1, el 60,9% del alumnado que reconoce haber sufrido agresiones dice que su duración ha sido de un mes o menos. En el otro extremo, integrando las tres respuestas de mayor duración, el 25,6% reconoce que han durado más de seis meses, porcentaje que equivale aproximadamente al 4% del total del alumnado, una situación especialmente preocupante.

### 3.1.2. Lugares en los que se producen

Para conocerlos se preguntó a quienes habían reconocido haber sufrido acoso en general o alguna de las situaciones específicas: "¿en qué lugar o lugares te han acosado chicos o chicas de tu centro? Haz clic en todos los lugares donde te hayan acosado", seguido de los 13 lugares que se incluyen en las siguientes figuras junto a sus resultados, primero para el grupo completo (Figura 2) y a continuación para primaria (Figura 3) y secundaria (Figura 4). Respondieron 3.496 estudiantes. Al ser de respuesta múltiple la suma total es superior a 100.

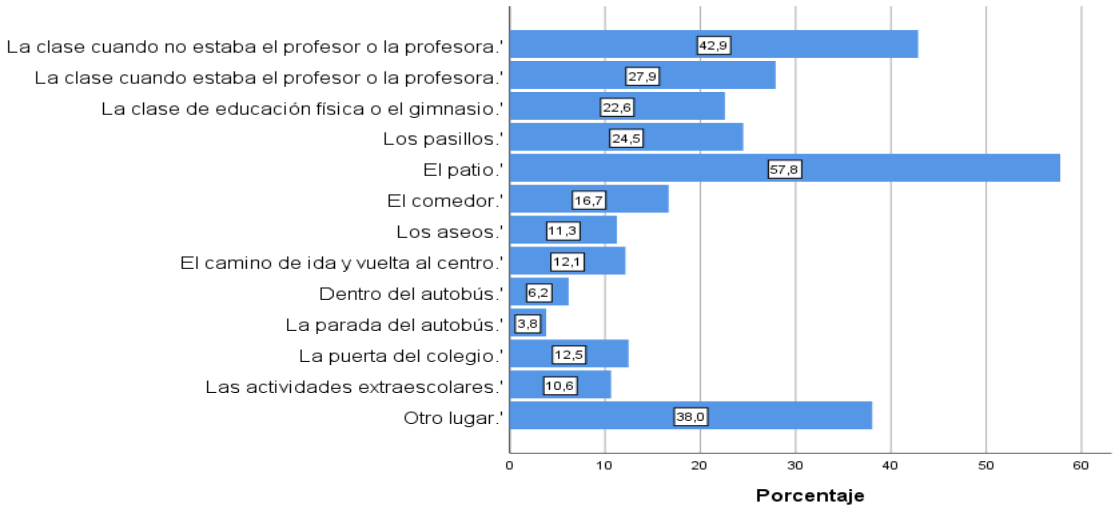



Figura 2. Lugares en las agresiones según las víctimas. Muestra total

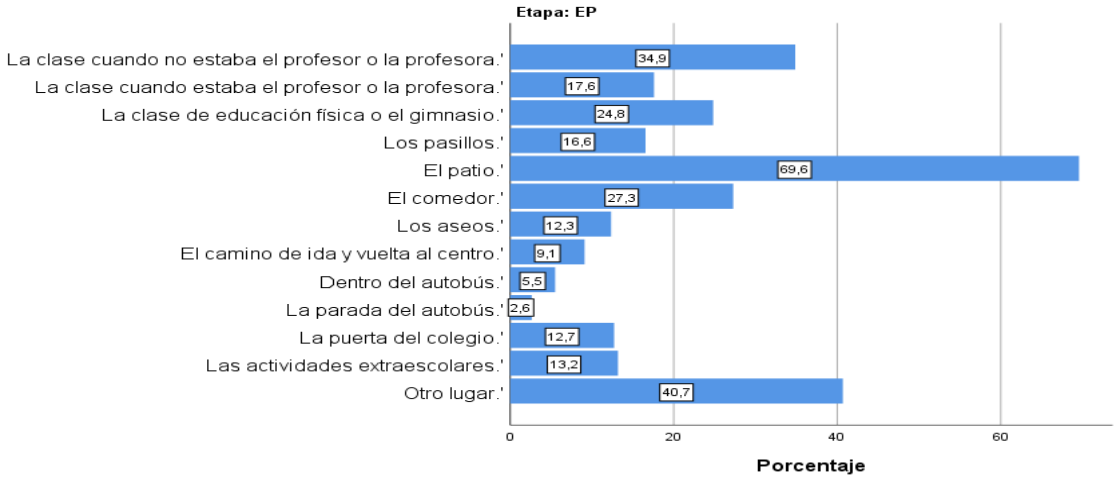



Figura 3. Lugares de las agresiones según las víctimas en educación primaria

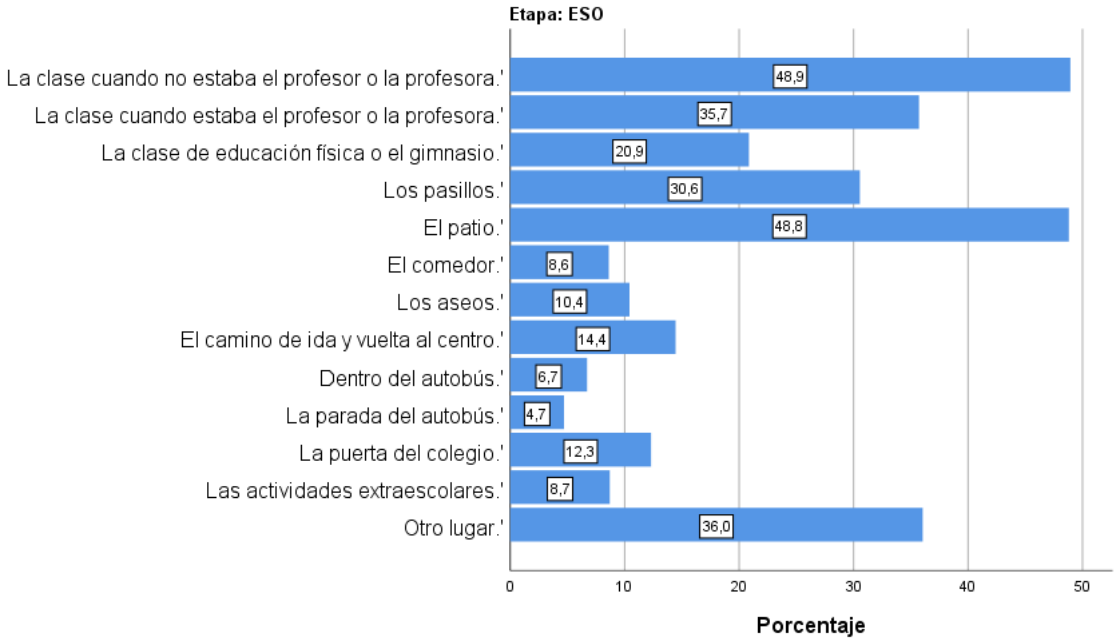



Figura 4. Lugares de las agresiones según las víctimas en educación secundaria

Como puede observarse en las Figuras 2-4, sobre los lugares en los que se producen las agresiones según sus víctimas:

1) *El patio es el lugar más frecuente en general* (57,8%), aunque existen grandes diferencias entre primaria (69,6%) y secundaria (48.8%). En esta última etapa el porcentaje es similar al del aula en ausencia del profesorado.

2) *El aula es el escenario de las victimizaciones en un porcentaje muy elevado de casos,* sobre todo en secundaria. Reconocen que allí se produjeron en ausencia del profesorado, el 34,9% en primaria y el 48,9% en secundaria; y con su presencia el 17,6% y el 35,7%, respectivamente. Sorprende especialmente este último porcentaje.

3) *El gimnasio o la clase de educación física* (24,8% en primaria y 20,9% en secundaria) y *los pasillos (*16,6% y 30,6%, respectivamente) ocupan una tercera posición, con grandes diferencias en este último escenario entre las dos etapas educativas.

4) *El comedor* (27,3% y 8,6%) y *las actividades extraescolares* (13,2% y 8,7%) son escenario de acoso más frecuentemente en primaria que en secundaria. Sucede lo contrario con el *camino de ida y vuelta al centro* (9,1% y 14,4%) y con la *parada del autobús* (2,6% y 4,7%).

5) *Los aseos*, pueden ser el escenario del acoso de especial gravedad: 12,3% en primaria y 10,4% en secundaria.

6) *Dentro del autobús*, han sufrido situaciones de acoso el 5,5% en primaria y el 6,7% en secundaria.

7) Y *en otros lugares,* el 40,7% en primaria y el 36% en secundaria. Resultados que sugieren la posible extensión del acoso por parte de estudiantes del centro más allá de la escuela, siendo probablemente los dispositivos digitales la extensión más frecuente, como se analizará en el capítulo cinco.

Los resultados que se acaban de exponer ponen de manifiesto la necesidad de incrementar la formación sobre cómo detectar y prevenir el acoso, y las situaciones con las que se inicia, a todas las personas que acompañan al alumnado en los lugares anteriormente expuestos.

### 3.1.3. Género, curso y número de agresores/as

Con el objetivo de conocerlos se plantearon las tres preguntas siguientes a quienes habían reconocido haber sufrido acoso 2 o 3 al mes o con más frecuencia, en la pregunta general o en alguna de las 10 situaciones específicas de victimización:

1) "¿Quién o quiénes te han acosado?

2) "¿De qué clases eran quienes te acosaron?

3) "Cuando te han acosado, ¿cuántos/as estudiantes solían participar en el acoso, molestándote o agrediéndote?

Los resultados a estas tres preguntas se presentan en las Tablas 1-3. Para interpretar sus resultados conviene tener en cuenta que podían seleccionar varias opciones de respuesta, por lo que los porcentajes suman más de 100. Respondieron a estas preguntas 3.496 estudiantes.

Tabla 1. Quienes te acosaron, ¿eran chicos o chicas?

| Quiénes eran | Frecuencia | % general | Respuestas de los chicos. Frecuencia y % entre paréntesis 1.499 | Respuestas de las chicas Frecuencia y % entre paréntesis 1.760 |
|---|---|---|---|---|
| Principalmente una chica | 686 | 19,6 | 238 (13,7) | 448 (25,4) |
| Varias chicas | 688 | 19,7 | 205 (11,8) | 483 (27,5) |
| Principalmente un chico | 1010 | 28,9 | 652 (37,5) | 358 (20,4) |
| Varios chicos | 1176 | 33,6 | 733 (42,2) | 443 (25,2) |
| Chicas y chicos por igual | 795 | 22,7 | 351 (20,2) | 444 (25,3) |

Como puede observarse en la Tabla 1:

1) *Los agresores son con más frecuencia chicos*. Este resultado coincide con lo que responden los agresores, puesto que tanto en la pregunta general como en las situaciones específicas hay mayor porcentaje de chicos, como se analiza en el capítulo tres.

2) *Las agresiones sufridas por chicos son realizadas sobre todo por otros chicos*, siendo muy poco frecuente que ellos sufran acoso realizado solo por chicas.

3) El porcentaje de chicas que responde cada una de las opciones es muy parecido, por lo que parece que *ellas sufren casi por igual agresiones llevadas a cabo por compañeras que por compañeros*, individualmente o en grupo.

4) La suma de estos porcentajes (124,5%) refleja que lo más habitual ha sido elegir solo una de las opciones de respuesta. Por lo que parece que *las agresiones sufridas por cada víctima han sido realizadas por los/as mismos estudiantes* en una gran mayoría de casos.

Tabla 2. ¿De curso eran quienes acosaron?

| Clase/Curso del acosador o acosadores | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| De mi clase | 2409 | 68,9 |
| De una clase diferente, pero de mi curso | 1258 | 36,0 |
| De un curso más alto | 724 | 20,7 |
| De un curso más bajo, | 326 | 9,3 |

En la Tabla 2 puede observarse que la mayor parte de las agresiones se llevan a cabo por estudiantes del mismo curso que la víctima, aunque en un 20,7% de casos lo realizan estudiantes de un curso más alto y en un 9,3% de un curso más bajo. La suma de porcentajes es 134,9%, reflejando de nuevo que la mayoría han elegido solo una respuesta.

Tabla 3. ¿Cúantos/as eran quienes te acosaron?

| ¿Cuántos estudiantes solían participar en el acoso? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Generalmente un estudiante | 1396 | 39,9 |
| Un grupo de 2-3 estudiantes | 1462 | 41,8 |
| Un grupo de 4-9 estudiantes | 746 | 21,3 |
| Un grupo de 10 o más estudiantes | 187 | 5,3 |
| Varios estudiantes o grupos de estudiantes distintos | 250 | 7,1 |

Los resultados que se incluyen en la Tabla 3 reflejan que en el 39,9%, de los casos las agresiones han sido realizadas solo por un/a estudiante. Por lo que el 60,1% de las víctimas han reconocido su realización grupal. Respecto al tamaño del grupo, el mayor porcentaje (41,8%) responde que eran 2-3 estudiantes. La suma de porcentajes es de 115,4%. Lo cual pone de manifiesto de nuevo que, aunque podían elegir varias opciones de respuesta, casi todas las víctimas han seleccionado solo una.

El hecho de que en las tres preguntas anteriores sobre quienes realizaron el acoso, una gran mayoría haya elegido solo una de las opciones de respuesta sugiere que el género, curso y número de quienes agreden eran casi siempre iguales, probablemente por tratarse de los/as mismos compañeros/as.

### 3.2. Con qué características de la víctima relacionan la victimización

Con el objetivo de conocer posibles características de las víctimas que incrementan el riesgo de ser elegidas por quienes les acosan, a partir de 5º de primaria se incluyó en los cuestionarios una lista de 21 características preguntando:

1) A quienes habían reconocido sufrir acoso en la pregunta general 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia: ¿Por qué crees que te acosaron a ti?"

2) A quienes habían reconocido haber ejercido o presenciado acoso en las preguntas generales 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia: "¿Por qué crees que se acosó a esos chicos o a esas chicas?

Dada la dificultad de responder dos veces a este bloque, a quienes cumplían las dos condiciones anteriores, reconociéndose como víctimas y que habían presenciado o ejercido acoso, solo se planteó la primera pregunta.

### 3.2.1. Quienes se han reconocido víctimas de acoso

En la Tabla 4 se presentan los resultados sobre con qué características propias asocian las víctimas de acoso su victimización. Conviene tener en cuenta que se basa en las respuestas de 832 estudiantes, que reconocieron haber vivido acoso en general 2 o 3 veces al mes o más en la pregunta general.

Tabla 4. Con que características asocian su propia victimización.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Por ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos | 169 | 23,9 |
| Por ser una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas | 103 | 20,3 |
| Por mi orientación sexual. | 440 | 12,4 |
| Por mi aspecto físico. | 351 | 52,9 |
| Porque me tienen envidia. | 342 | 42,2 |
| Por no defenderme | 101 | 41,1 |
| Por ser nuevo/a en el centro | 164 | 12,1 |
| Por tener buenas notas | 221 | 19,7 |
| Por ser más gordo/a. | 160 | 26,6 |
| Por llevarme bien con los/as profesores/as | 208 | 19,2 |
| Por estar aislado/a, sin amigos ni amigas | 129 | 25,0 |
| Por tener malas notas | 155 | 15,5 |
| Por tener dificultades de aprendizaje (para aprender en el colegio) | 98 | 18,6 |
| Por tener dificultades para ver | 53 | 11,8 |
| Por tener dificultades para oír | 52 | 6,4 |
| Por tener dificultades para moverme | 116 | 6,3 |
| Por venir de otro país | 89 | 13,9 |
| Por mi color de piel | 79 | 10,7 |
| Por repetir curso | 35 | 9,5 |
| Por ser gitano o gitana | 528 | 4,2 |
| Por otra razón | 199 | 62,9 |

Como puede observarse en la Tabla 4, sobre las condiciones que incrementan el riesgo de ser elegido/a como víctima de acoso según las propias víctimas:

1) *La característica más relevante es el aspecto físico.* El 52,9% de las víctimas así lo destacan. En relación con lo cual cabe considerar también que el 26,6% relacionen dicha situación con *ser más gordo/a.* Es decir que además del sobrepeso, parece haber otras peculiaridades físicas con las que las víctimas asocian su victimización, características que habían sido muy poco investigadas con anterioridad y que es muy importante haber detectado para adaptar la prevención del acoso teniéndolo en cuenta.

*2) Contrariar estereotipos sexistas* es asociado a su victimización por un 23,9% de chicos y un 20,3% de chicas, que la atribuyen, respectivamente, a ser un chico o una chica que no se comporta como la mayoría de los chicos o de las chicas. Porcentajes que si se suman ponen de manifiesto que un 44,2% de las víctimas de acoso relacionan su situación con el hecho de contrariar el sexismo. En relación con lo cual cabe considerar también que el 12,4% atribuya la victimización a *su orientación*

3) *Porque me tienen envidia* es reconocido por un 42,2%. Causa que en estudios anteriores era más reconocida por las víctimas que por quienes acosan. En relación con dicha característica cabe considerar también que el 19,7% atribuya su situación a *tener buenas notas* y el 19,2% a *llevarme bien con los/as profesores*/as. Estos resultados reflejan que además del éxito académico puede haber otras peculiaridades por las que podrían ser elegidas las víctimas, como por ejemplo tener un aspecto envidiable.

4) La *indefensión y el aislamiento* son reconocidas como causas de victimización por el 41,1% (en "*no defenderme"*) y el 25% (en "*estar aislado/a sin amigos/as"*). Resultado que sigue reflejando la relación del acoso con el hecho de que la víctima no pueda salir por sí sola de dicha situación y la importancia de las amistades para detener el acoso.

5) Las características relacionadas con el *acoso racista y xenófobo* son reconocidas por un porcentaje de víctimas superior al del alumnado que pertenece a las tres categorías que lo reflejarían: el *color de piel* (19,7%), *venir de otro país* (13,9%) y *ser gitano/a* (4,2%). El hecho de que estos porcentajes sean superiores a la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas sugiere que dichas características siguen incrementando el riesgo de victimización, como también se había detectado en estudios anteriores.

6) De la *diversidad funcional* es la *dificultad para aprender* la más reconocida (18,6%), seguida del resto de dificultades por las que se pregunta: de *visión* (11,8%), de *audición* (6,4%) y de *movilidad* (6,3%). Porcentajes más elevados a los del alumnado que tiene cada dificultad, así como al que la ha reconocido en sus respuestas: el 16,6% para aprender, el 5,8% para ver, el 2.9% para oír y el 1,6% para moverse. Diferencias que llevan a destacarlas como condición de riesgo.

### 3.2.2. Quienes han reconocido haber presenciado o realizado acoso

A quienes respondieron haber presenciado o realizado acoso en las preguntas generales (sin haberse reconocido víctimas) 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia, se les preguntó: "por qué crees que se acosó a esos chicos o a esas chicas?", seguido de las 21 características que se presentan en la Tabla 5, basada en las respuestas de 1.010 estudiantes.

Tabla 5. Características de la víctima a las que atribuyen la victimización quienes la han presenciado o ejercido

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Por ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos | 550 | 54,4 |
| Por ser una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas | 406 | 40,2 |
| Por su orientación sexual. | 317 | 31,4 |
| Por su aspecto físico. | 626 | 62,0 |
| Porque le tienen envidia. | 359 | 35,5 |
| Por no defenderse | 511 | 50,6 |
| Por ser nuevo/a en el centro | 258 | 25,5 |
| Por tener buenas notas | 230 | 22,8 |
| Por ser más gordo/a. | 533 | 52,8 |
| Por llevarse bien con los/as profesores/as | 320 | 31,7 |
| Por estar aislado/a, sin amigos ni amigas | 473 | 46,8 |
| Por tener malas notas | 224 | 22,1 |
| Por tener dificultades de aprendizaje (para aprender en el colegio) | 383 | 37,9 |
| Por tener dificultades para ver | 178 | 17,7 |
| Por tener dificultades para oír | 147 | 14,5 |
| Por tener dificultades para moverse | 171 | 16,9 |
| Por venir de otro país | 385 | 38,2 |
| Por su color de piel | 378 | 37,4 |
| Por repetir curso | 232 | 23,0 |
| Por ser gitano o gitana | 204 | 20,2 |
| Por otra razón | 640 | 63,4 |

Los resultados de la Tabla 5 sobre las características de la víctima a las que atribuyen su victimización quienes han presenciado o ejercido acoso reflejan importantes resultados sobre sus condiciones de riesgo:

1) *La característica más relevante* es el *aspecto físico* (62%), resultado que coincide con lo que responden también las víctimas. Es posible que la relevancia de dicho aspecto haya aumentado en las generaciones que han crecido con dispositivos digitales que utilizan fotos y vídeos, sobreestimando el valor de la apariencia y estigmatizando a quienes contrarían el ideal de belleza predominante. En relación con lo cual hay que tener en cuenta también que el 52,8% de quienes presencian o realizan el acoso atribuya la victimización a que la víctima sea *más gordo/a,* pero solo una cuarta parte de quienes sufren acoso lo relacionan con dicha característica. Es posible, por tanto, que otras peculiaridades del aspecto físico puedan incrementar el riesgo de victimización, incluida la de ser envidiado/a por dicho aspecto.

*2) Contrariar estereotipos sexistas* es asociado a la victimización por un 54,4% de chicos y un 40,2% de chicas entre quienes la han presenciado o ejercido, que la atribuyen, respectivamente, a ser un chico o una chica que no se comporta como la mayoría de los chicos o de las chicas. En relación con lo cual cabe considerar que el 31,4% atribuya la victimización a *la orientación sexual*. El hecho de que estos tres porcentajes sean muy superiores al preguntar a quienes han presenciado o ejercido acoso que a quienes lo han sufrido, puede estar relacionado fundamentalmente con la visibilidad que estas características de la víctima han tenido en la agresión o con su gravedad.

3) *No defenderse* (50,6%) y *estar aislado/a sin amigos/as* (46,8%) son destacadas por la mitad y *ser nuevo/a en el centro* por el 25,5%. Características

que coinciden con las detectadas en investigaciones anteriores, más reconocidas por quienes presencian o ejercen el acoso que por quienes lo sufren, sobre todo el aislamiento y ser nuevo/a, en las que se pone de manifiesto la ausencia de amistades que puedan ayudar a detenerlo.

4) Las características relacionadas con el *acoso racista y xenófobo* son reconocidas por un porcentaje considerable: *venir de otro país* (38,2%), *su color de piel* (37,4%) y *ser gitano/a* (20,2%). Porcentajes muy superiores al del alumnado inmigrante y al que pertenece a minorías étnicas, y que son mucho más reconocidas como causas de victimización por quienes presencian o ejercen el acoso que por quienes lo sufren. Resultado que puede estar relacionado con la visibilidad de las agresiones racistas o xenófobas.

5) De la *diversidad funcional* son de nuevo las *dificultades para aprender* las más reconocidas (37,9%), seguidas del resto de dificultades por las que se pregunta con pocas diferencias entre ellas: de visión (17,7%), de movilidad (16.9%) y de audición (14,5%). El hecho de que estos tres porcentajes sean muy superiores al preguntar a quienes han presenciado o ejercido acoso que a quienes lo han sufrido, puede estar relacionado de nuevo con la gravedad y visibilidad que estas características de la víctima han tenido en la agresión.

6) *Ser envidiado/a o llevarse bien con el profesorado* es destacado por el 35,5% y el 31,7%, respectivamente. Como se encontraba en estudios anteriores, la envidia aparece como causa de victimización más al preguntar a las víctimas que a quienes no lo han sido. Sucede lo contrario con las buenas relaciones con docentes, que ahora son más destacadas por quienes han presenciado o ejercido el acoso que por quienes lo sufren. Estos resultados reflejan la necesidad de tener en cuenta entre las características de las víctimas cualidades valoradas por la sociedad.

### 3.3. Pertenencia a grupos minoritarios y victimización

En el capítulo cinco, se analizará la relación de la victimización con la situación escolar; y en el seis con la salud mental. Se presenta a continuación la existente con cuatro características que, según investigaciones anteriores y los del epígrafe 3.2, incrementan el riesgo de sufrir dicho problema, con el objetivo de poder estimarlo con precisión, detectando avances y limitaciones en su prevención relacionadas con la diversidad: de orientación sexual y de género, funcional, de origen cultural y aspecto físico.

#### 3.3.1. En función de la orientación sexual y de género

Con el objetivo de analizar si la pertenencia a una minoría en función de la orientación sexual y de género incrementa el riesgo de ser víctima de acoso, se preguntó al alumnado de educación secundaria: “¿cuál de las siguientes opciones te describe mejor? Elige la opción o las opciones con las que te identifiques: 1) heterosexual; 2) homosexual (gay o lesbiana); 3) bisexual;4) transexual; 5) género no binario (no me identifico como hombre ni como mujer); 6) describo mi identidad de alguna otra forma; 7) no estoy seguro/a de mi identidad (me lo estoy preguntando); 8) no entiendo qué me están preguntando.

Los análisis estadísticos realizados con las respuestas a estas cuestiones en educación secundaria (única etapa en la que se plantearon) reflejaron que la pertenencia a los grupos mencionados en las preguntas 2-5 incrementa de forma estadísticamente significativa el riesgo de ser víctima de acoso escolar ($p$ < .001), evaluado a través de su respuesta a la pregunta general después de haber leído en qué consiste dicho acoso, diciendo haberlo sufrido 2 o 3 veces al mes o más, durante los dos últimos meses. Se incluyen entre paréntesis los tamaños de efecto de cada condición, que son de baja magnitud[3]:

1) *Homosexualidad* (V = 0,053). En total, 195 adolescentes respondieron identificarse con dicha orientación sexual; de los cuales, 27 (el 13,8%) se reconocieron como víctimas de acoso, y 168 (el 86,2%) no se reconocieron en dicha situación.
2) Son el 1,7% del grupo no acosado y el 5% de quienes sí lo han sufrido.
3) *Bisexualidad* (V = 0,058). En total 697 adolescentes respondieron identificarse con dicha orientación; de los cuales, 70 (el 10%) se reconocieron como víctimas de acoso, y 627 (el 90%) no se reconocieron en dicha situación. Son el 6,4% de quienes no han sufrido acoso y el 12,9% de quienes sí lo han sufrido.
4) *Transexualidad* (V = 0,07). En total 93 adolescentes respondió identificarse con dicha condición; de los cuales, 20 (el 21,5%) se reconocieron víctimas de acoso, y 73 (el 78,5%) no se reconocieron en dicha situación. Son el 0,7% de quienes no han sufrido acoso y el 3,7% de quienes sí lo han sufrido.
5) *Género no binario* (V = 0,036). En total 87 adolescentes respondió identificarse con dicha condición; de los cuales, 16 (el 18,4%) se reconocieron víctimas de acoso, y 71 (el 81,6%) no se reconocieron en dicha situación. Son el 0,7% de quienes no han sufrido acoso y el 3% de quienes sí lo han sufrido.

Integrando los resultados que se acaban de exponer, 1.241 estudiantes respondieron identificarse con alguna de las cuatro orientaciones sexuales o de género mencionadas, de los que 133 se reconocieron como víctimas de acoso escolar. Es decir que el 10,7% de quienes se incluyen en dichas minorías responde haber sufrido acoso escolar, y el 89,3% no se reconoce en dicha situación durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más), después de haber leído en qué consiste el acoso escolar.

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto que dichas orientaciones sexuales o de género incrementan de forma estadísticamente significativa el riesgo de sufrir acoso escolar en educación secundaria. También reflejan que actualmente casi el 90% de quienes se incluyen en dichos colectivos no han sido víctimas de acoso escolar durante los dos últimos meses. Resultados mejores que los obtenidos en estudios anteriores en diversos contextos culturales, y que

[3] Cuando se analiza la relación entre variables categóricas (cualitativas) ,como en este caso la pertenencia a un determinado grupo y el hecho de haberse reconocido víctima de acoso en la pregunta general, se utiliza como estimación del tamaño de efecto el estadístico para la asociación/relación entre variables de este tipo V de Cramer. Su interpretación varía en función del número de categorías de la variable que tiene menos. Con dos categorías, como en este caso: pequeño: 0,01, medio: 0,30 y grande: 0,50. Con tres, pequeño: 0,07, medio: 0,21 y grande: 0,35. Con cuatro: pequeño, 0,06, medio: 0,17 y grande: 0,25.

cabe relacionar con la mayor sensibilidad que tanto la sociedad como las escuelas tienen actualmente contra la LGTBIfobia; problema que a pesar de los avances sigue existiendo. Por lo que se hace necesario incrementar las medidas para prevenirla de forma generalizada para erradicar el acoso escolar.

El hecho de que el 31,4% de acosadores/as y testigos atribuyan la victimización a la orientación sexual de las víctimas pone de manifiesto la gran visibilidad que este tipo de acoso pueden tener, visibilidad que puede incrementar el daño que produce.

### 3.3.2. En función de la diversidad funcional

Con el objetivo de analizar si las dificultades para aprender, ver, oír o moverse incrementan el riesgo de ser víctima de acoso, se preguntó a todo el alumnado, con respuesta "sí o no" a cada cuestión: ¿tienes alguna de las siguientes dificultades?

1. Dificultades importantes para ver que no se resuelven solo con llevar gafas.
2. Dificultades importantes para oír.
3. Dificultades importantes para moverte.
4. Te cuesta más aprender que a tus compañeros y compañeras.

Los análisis estadísticos realizados con las respuestas a estas cuestiones reflejaron que la pertenencia a los grupos minoritarios mencionados en cada una de ellas incrementa de forma estadísticamente significativa el riesgo de ser víctima de acoso escolar ($p < .001$), con tamaños de efecto bajos en las tres primeras y moderados en la cuarta.

1) *Dificultades para ver* (V = .054). Responden tenerlas 993 estudiantes, de los que, 113 se reconocen víctimas de acoso escolar, lo que representa el 11,4% de los que tienen dichas dificultades; y los 880 restantes, que son el 88,6%, no se reconocen como víctimas. Son el 10,6% de las víctimas de acoso escolar y el 5,4% de quienes no lo han sido en los dos últimos meses.
2) *Dificultades para oír* (V = .072). Responden tenerlas 481 estudiantes, de los que 79, el 16,4%, dicen haber sufrido acoso escolar y 402, el 83,6% que no lo han sufrido. Son el 7,4% de las víctimas de acoso escolar y el 2,5% de quienes no lo han sido en los dos últimos meses.
3) *Dificultades para moverse* (V = .036). Responden tenerlas 256 estudiantes, de los que 34, el 13,3%, dicen haber sufrido acoso escolar; y 222, el 86,7%, responden que no lo han sufrido en los dos últimos meses. Son el 3,2% de las víctimas de acoso escolar y el 1,4% de los/as no acosados/as.
4) *Dificultades para aprender* (V = .116). Responden tenerlas 2.950 estudiantes, y de ellos/as, 363, el 12,3%, dicen haber sufrido acoso escolar y 2.587, el 87,7%, que no lo han sufrido en los dos últimos meses. Representan el 34.1% de las víctimas de acoso escolar y el 15,9% de quienes no lo son.

El hecho de que los porcentajes de acosadores/as y testigos que atribuyen la victimización a los cuatro tipos de diversidad anteriormente mencionados (37,9% sobre aprendizaje, 17,7% de visión, 16.9% de movilidad, y 14,5% de audición) sean muy superiores a los de las víctimas que se reconocen en dichas situaciones refleja su elevada visibilidad, que puede incrementar el daño que producen.

### 3.3.3. En función del país de origen

Para conocerlo se preguntó a todo el alumnado por su país de nacimiento, así como por el de su madre y su padre.

El análisis realizado con las respuestas a estas tres preguntas reflejó que:

1) *Quienes han nacido en otro país no tienen más riesgo* de victimización por acoso escolar que quienes han nacido en España.

2) *El hecho de que la madre y/o el padre haya nacido en otro país incrementa el riesgo de sufrir acoso escolar* ($p$ <.001), aunque con un bajo tamaño de efecto (V = .029) De los 4.532 estudiantes que respondieron dicho origen cultural, 332 (el 7,3%) reconocen haber sufrido acoso escolar durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más); cifra algo superior a la del 5,7% de víctimas de acoso entre quienes tienen a ambos progenitores nacidos en España (732 de 12.780).

Estos resultados siguen reflejando la necesidad de promover la tolerancia y el respeto intercultural para prevenir el acoso escolar, y reconocer el esfuerzo de las escuelas por incluir a las minorías culturales y prevenir la xenofobia; esfuerzo que es necesario incrementar y generalizar para que llegue a toda la población en las mejores condiciones, contrarrestando los nuevos riesgos que la desinformación provoca en este sentido.

### 3.3.4. En función del aspecto físico

La característica vinculada a dicho aspecto sobre cuya relación con acoso escolar existe actualmente más evidencia es el sobrepeso. Con el objetivo de estimarlo se preguntó a todo el alumnado:

1. 1.“Escribe a continuación cuánto mides aproximadamente. Si no lo sabes, indícalo”.
2. “Escribe a continuación cuántos kilos pesas aproximadamente. Si no lo sabes, indícalo”.

A partir de las respuestas a estas preguntas de 13.332 estudiantes (el resto respondió no conocer su peso y/o su altura) se calculó su índice de masa corporal (IMC). Su comparación con los baremos existentes para cada edad permitió establecer tres situaciones: peso normal, sobrepeso y obesidad.

El análisis de la relación entre dichas situaciones y la victimización en acoso escolar durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más), reconocido

por cada estudiante después de haber leído en que consiste el acoso, reflejó que la victimización está significativamente relacionada ($p$ < 0,001), con el IMC: con bajo tamaño de efecto (V = .048):

1) Entre el alumnado con peso normal (10.529), hay 573 víctimas, que representan el 5,4%.
2) Entre el alumnado con sobrepeso (2.188), hay 149 víctimas, que representan el 6,8%,
3) Entre el alumnado con obesidad (725), hay 74 víctimas que representan el 10,2%.

Según los análisis realizados a partir de los datos de peso y altura, el 21,6% del alumnado tiene sobrepeso u obesidad; cifra próxima a la del 26,6% de víctimas de acoso que atribuye su victimización a ser más gordo/a; y muy inferior a la del 52,8% de acosadores/as y testigos que la relacionan con dicha peculiaridad. Lo cual pone de manifiesto una gran visibilidad de los comentarios estigmatizadores a través de los cuales se ejerce esta forma de acoso, una de las más frecuentes, especialmente contra las chicas y en la adolescencia. Es posible que el estrés generado por los comentarios al aspecto físico haya aumentado entre nativos/as digitales, debido a la exagerada importancia que dicho aspecto tiene entre quienes pasan tanto tiempo viendo y colgando fotos y vídeos en las redes sociales.

El hecho de que el 52,9% de las víctimas y el 62% de acosadores/as y testigos atribuyan la victimización al aspecto físico (porcentajes muy superiores al de quienes tienen sobrepeso u obesidad) refleja que entre las características físicas de riesgo se incluyen otras (como podría ser el color de piel, la excesiva o insuficiente altura o incluso el hecho de tener un aspecto envidiable). Resultados que conviene tener en cuenta en la prevención de este tipo de acoso escolar, uno de los más frecuentes, sobre todo entre las chicas y al llegar a la educación secundaria.

## 3.4. Qué hace el grupo de iguales ante el acoso

### 3.4.1 Postura que reconoce cada estudiante

Para evaluarla se planteó al alumnado que había reconocido haber vivido acoso en las preguntas generales (como testigo, víctima o acosador) o alguna de las situaciones específicas (como víctima o agresor/a), 2 o 3 veces a la semana o con más frecuencia, la siguiente pregunta:
“Cuándo algún compañero o compañera ha sufrido acoso (le insultan, le pegan…), tú ¿qué sueles hacer? Elige solo una respuesta”, seguida de las opciones se incluyen en Tabla 6 y en Figura 5. Respondieron 3.343 estudiantes.

Tabla 6. Postura adoptada ante las agresiones por quienes han vivido acoso o su inicio

| Conductas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Participo, dirigiendo al grupo que se mete con él o con ella | 154 | 4,6 |
| Me meto con él o con ella, lo mismo que el grupo | 87 | 2,6 |
| No participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen | 90 | 2,7 |
| No hago nada, no es mi problema | 261 | 7,8 |
| Creo que debería impedirla, pero no hago nada | 514 | 15,4 |
| Intento cortar la situación, si es mi amigo o amiga | 836 | 25,0 |
| Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o amiga | 1401 | 41,9 |
| Total | 3343 | 100,0 |

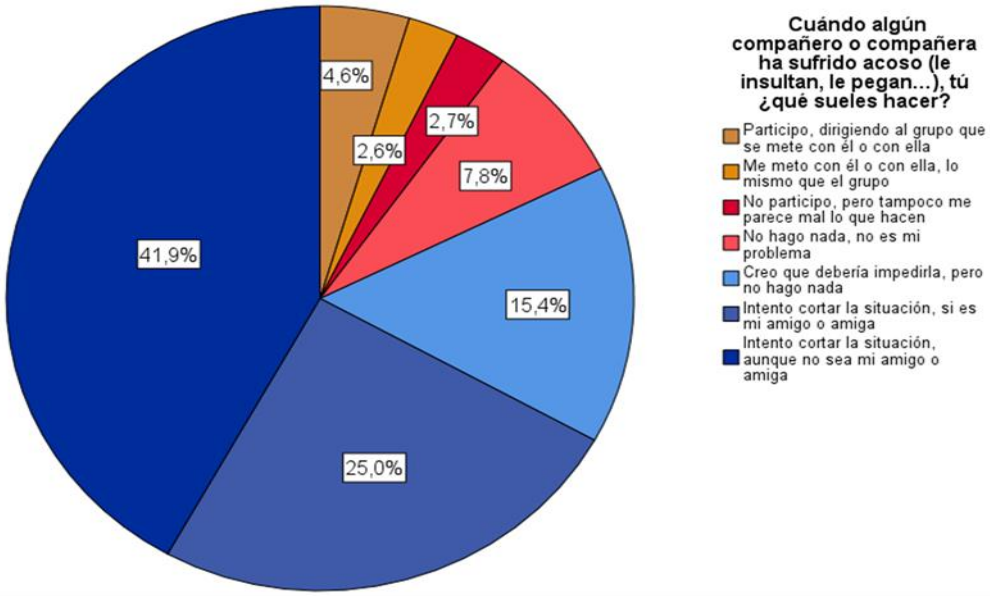



Figura 5. Porcentajes de estudiantes que reconocen cada postura entre quienes han vivido acoso o su inicio, como víctima, agresor o testigo

Como puede observarse en la Tabla 6 y la Figura 5, sobre las posturas adoptadas por quienes han vivido el acoso o su inicio:

1) *Actúan para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 82,3%*. Una gran mayoría del alumnado dice intentar cortar la situación o creer que debería hacerlo, diferenciándose tres situaciones diferentes: 1) el 41,9% que dice adoptar la postura más contraria a la violencia, “intentar cortarla, aunque no sea amigo/a de la víctima”; 2) el 25% que dice “intentar cortarla solo si es su amigo/a”; 3) y el 15% que responde “creo que debería impedirla, pero no hago nada”. Las tres posturas más contrarias a la violencia de las incluidas como opción de respuesta, aunque con importantes diferencias entre ellas.

2) *Indiferentes ante la violencia o que la justifican sin intervenir: el 10,5%.* Entre los que se incluyen: el 7,8% de quienes reconocen “no hago nada porque no es

mi problema" y el 2,7% de quienes dicen "no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen".

3) *Participan en la violencia: el 7,2%*, pudiéndose diferenciar también dos situaciones, la del 4,6% que responde "participo dirigiendo el grupo que se mete con él o con ella" y el 2,6% que reconoce "me meto con él o con ella lo mismo que el grupo".

En la Figura 6 se incluyen los resultados sobre la postura adoptada por cada estudiante en función de la etapa educativa.

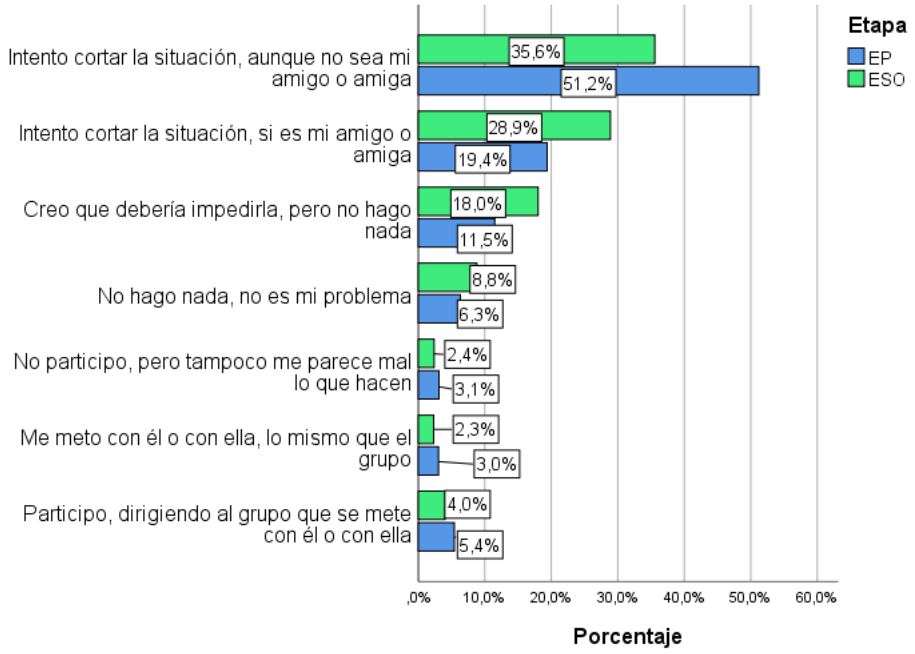



Figura 6. Porcentajes de estudiantes que reconocen cada postura entre quienes han vivido acoso o su inicio, como víctima, agresor o testigo según etapa

Como puede observarse en la Figura 6, hay una relación significativa entre la postura que reconoce adoptar cada estudiante ante el acoso y la etapa educativa ($p$ < .001) con un tamaño de efecto moderado (V =.183). La diferencias estadísticamente significativas se producen en las tres posturas más contrarias a la violencia:

1) "Intento cortar la situación, aunque no sea amigo o amiga" de la víctima, reconocida por el 51,2% del alumnado en primaria y el 35,6% en secundaria.
2) "Intento cortar la situación si es mi amigo o amiga", por el 19,4% en primaria y el 28,9% en secundaria.
3) "Creo que debería impedirla, pero no hago nada", por el 11,5% en primaria y el 18% en secundaria.

Estos resultados reflejan que, aunque la suma de las tres posiciones más contrarias a la violencia es similar en primaria (82,1%) y en secundaria (82,5%), su distribución varía, siendo bastante más elevado el intento de cortar la situación independientemente de quien sea la víctima en primaria, y en

secundaria las otras dos. Para interpretarlos conviene tener en cuenta que se basan en el alumnado que ha reconocido haber presenciado situaciones de acoso, haberlas sufrido como víctimas o haberlas ejercido (2 o 3 veces al mes o más) en la pregunta general y/o en alguna de las específicas.

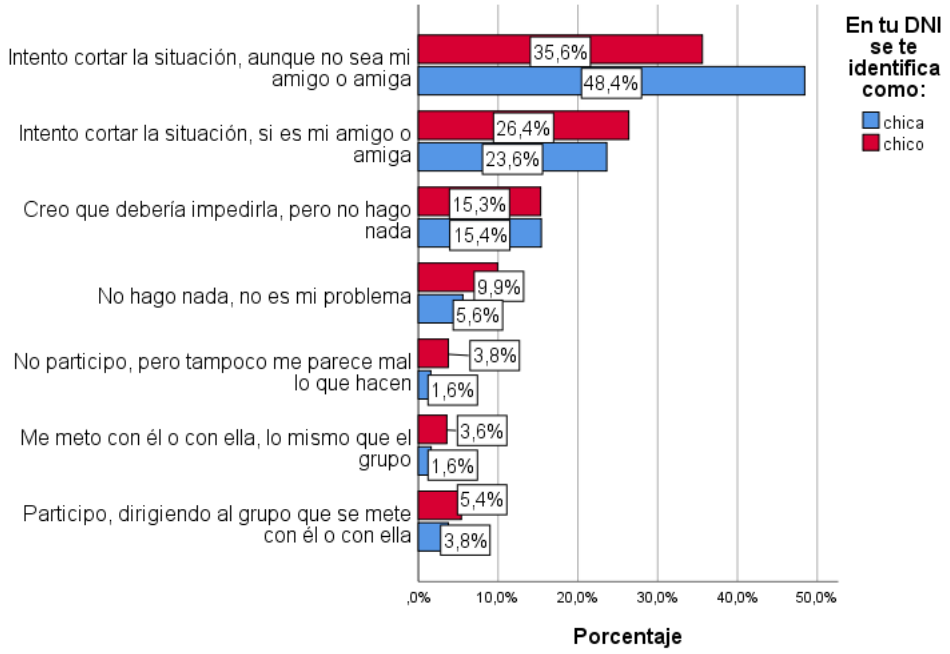



Figura 7. Porcentajes de chicos y de chicas que reconocen cada postura entre quienes han vivido acoso o su inicio, como víctima, agresor o testigo

El análisis estadístico de los resultados que se representan en la Figura 7 reflejó importantes diferencias en función del género, que resultan estadísticamente significativas ($p < .001$) con un tamaño de efecto moderado (V = .163), en cinco de las posturas por las que se pregunta:

1) “Intento cortar la situación, aunque no sea mi amigo o mi amiga”, que reconoce adoptar un 48,4% de chicas y un 35,6% de chicos”. Es la postura más contundente contra el acoso y en la que se producen las principales diferencias. Los porcentajes de chicos (5,4%) son más elevados que los de chicas (3,8%) entre quienes reconocen participar en la violencia dirigiendo el grupo; y entre quienes lo hacen siguiendo la presión del grupo (3,6% y 1,6%, respectivamente).
2) También son mayores los porcentajes de chicos que adoptan una postura pasiva de apoyo al acoso (5,6% frente al 9,9%), así como entre quienes no hacen hace por considerar que no es su problema (1,6% frente al 3,8%).

Las diferencias en función del género no son estadísticamente significativas en las dos posturas siguientes: 1) “creo que debería impedirlo, pero no hago nada”, en la que suelen encontrarse las víctimas de acoso y quienes tienen miedo de serlo debido a su débil integración en el grupo de iguales; 2) y en “intento cortar la situación si es mi amigo o amiga”, con un porcentaje ligeramente superior de chicos, que no llega a ser estadísticamente más elevado que el de chicas.

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto la relación que sigue existiendo entre el acoso y los estereotipos sexistas, que asocian la identidad masculina con el dominio y la violencia, con los que se identifican más los chicos. También ponen de manifiesto que las chicas tienen menos riesgo de identificarse con dicho modelo, pero que su protección en este sentido no es absoluta, así como la necesidad de enseñar a rechazar dicho modelo como la antítesis de la igualdad y el respeto mutuo con los que se identifica nuestra sociedad.

### 3.4.2. Apoyo a la víctima y su dificultad

Para evaluarlos se utilizaron dos tipos de preguntas adaptadas a partir de la *Escala de apoyo a la víctima* de Salmivalli y Voeten (2004) y la de *Percepción de autoeficacia para ayudar a la víctima* de Pöyhönen et al., (2010), muy utilizadas internacionalmente.

Se preguntó al alumnado que había reconocido haber vivido acoso en las preguntas generales (como víctima, acosador o testigo) o alguna de las agresiones específicas como víctima o agresor, 2 o 3 veces a la semana o con más frecuencia: “Cuando durante los dos últimos meses han acosado a algún compañero o compañera, ¿cuántas veces has hecho lo que se indica en cada frase?”, seguido de las cuatro conductas y cinco opciones de respuesta que se incluyen en la Figura 7, junto a sus resultados. Respondieron 3.343 estudiantes.

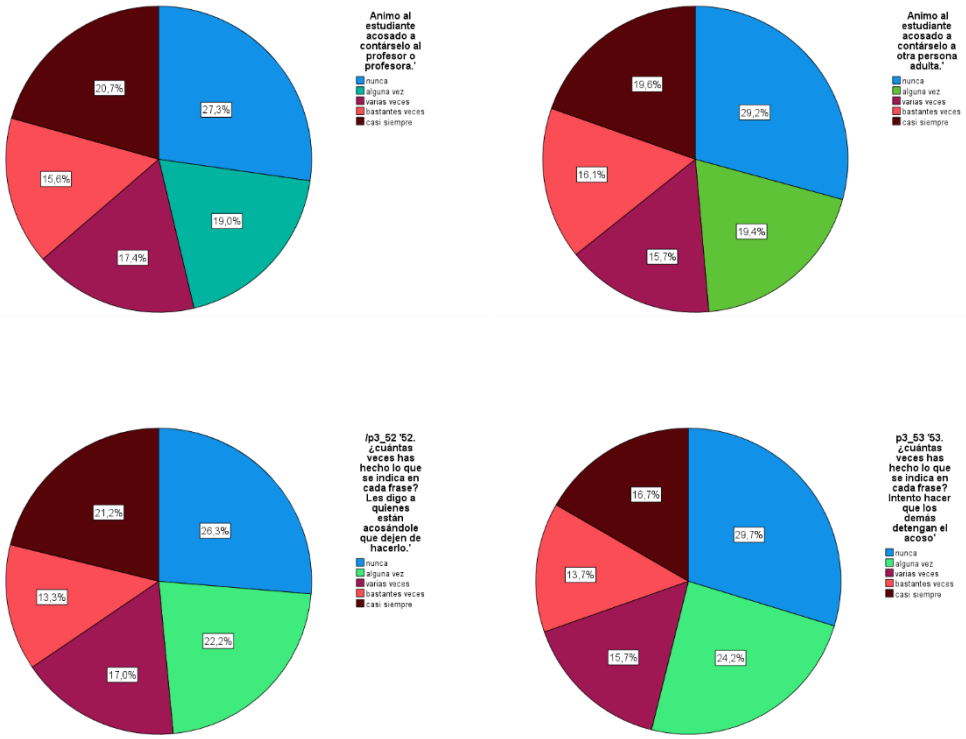



Figura 7. Frecuencia con la que adoptan cada tipo de conducta para apoyar a la víctima quienes han vivido acoso o su inicio, como víctima, acosador o testigo

Como puede observarse en la Figura 7, la distribución de frecuencias en las cuatro conductas por la que se pregunta es bastante parecida:

1) *La respuesta más frecuente en las cuatro conductas es no haberlas realizado nunca*, con porcentajes que van del 26,3% respecto a "decir a quienes están acosando que dejen de hacerlo" hasta el 29,7% en "intentar hacer que los demás detengan el acoso".

2) *En el otro extremo cabe destacar a quienes responden que han realizado las cuatro conductas bastantes veces o casi siempre,* que se sitúan entre el 33% en "animo al estudiante acosado a contárselo al profesor/a y el 29,4% en "intento hacer que los demás detengan el acoso".

Estos resultados resultan coherentes con los analizados en el epígrafe anterior, sobre la postura que cada estudiante reconoce adoptar en la mayoría de las situaciones de acoso, por lo que parece que: alrededor del 70% reconoce en los dos bloques de preguntas que interviene por lo menos en algunas ocasiones y en el otro 30% parecen existir tres situaciones muy diferentes: la de quienes creen que deberían detener la situación pero no hacen nada (15%), la de quienes no actúan porque no es su problema o aprueban la violencia (10%) y la de quienes participan en la violencia (5%).

A quienes habían respondido intervenir para apoyar a la víctima alguna vez o más en cada una de las cuatro conductas evaluadas, se preguntó: "¿te resultó fácil o difícil?, con las opciones de respuesta que se incluyen en la Tabla 7, en la que se presentan los resultados, así como el número de estudiantes que respondió a cada pregunta.

Tabla 7. Dificultad percibida en las conductas realizadas para apoyar a la víctima

| | N | muy fácil | poco difícil | algo difícil | bastante difícil | muy difícil |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Animo al estudiante acosado a contárselo al profesor o profesora | 2477 | 12,4% | 24,4% | 42,6% | 12,9% | 7,6% |
| Animo al estudiante acosado a contárselo a otra persona adulta | 2345 | 13,6% | 30,1% | 34,4% | 12,8% | 9,1% |
| Les digo a quienes están acosándole que dejen de hacerlo | 2478 | 10,6% | 17,0% | 27,3% | 18,2% | 26,8% |
| Intento hacer que los demás detengan el acoso | 2357 | 7,8% | 15,1% | 30,9% | 20,9% | 25,3% |

Como puede observarse en la Tabla 7:

1) *Animar al estudiante acosado a contarlo a una persona adulta* resulta bastante o muy difícil para uno de cada cinco estudiantes que reconoce haber realizado dicha conducta, al 20,5% respecto a decírselo al profesorado y al 21,9% a otra persona adulta.

2) La dificultad aumenta considerablemente para *intervenir a través del grupo de iguales,* que parece bastante o muy difícil casi a la mitad: al 46,2% en "intentar que los demás detengan el acoso", y al 45% en "decir a quienes acosan que dejen de hacerlo". Los resultados que se analizan en el epígrafe siguiente ayudan a explicarlo.

En la Figura 8 se presentan las puntuaciones medias en dificultad percibida para apoyar a la víctima en función del curso y el género. Para interpretarlas conviene tener en cuenta que hacen referencia a lo difícil que les ha resultado llevar a cabo cada conducta, siendo 1=muy fácil y 5=muy difícil.

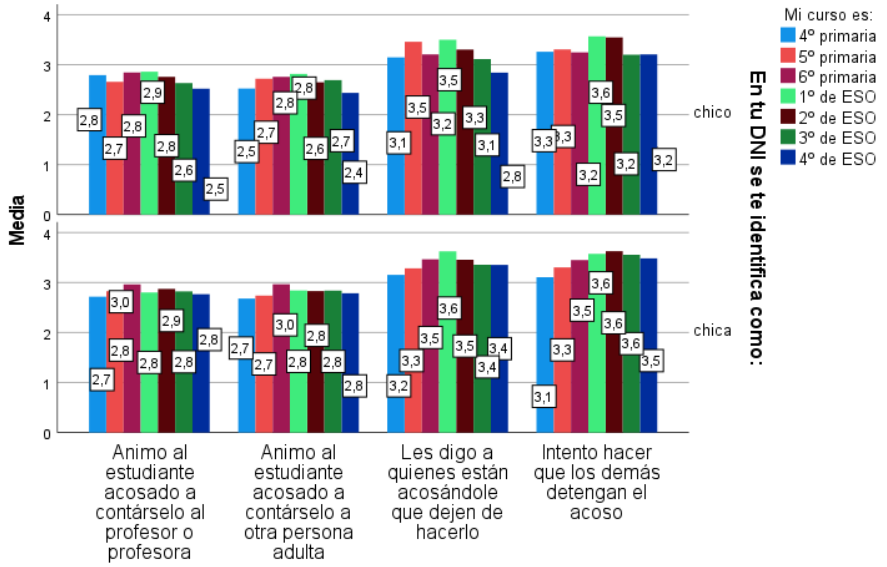



Figura 8. Puntuaciones medias en dificultad percibida para apoyar a la víctima en función del curso y el género

El análisis realizado reflejó que la puntuación media de las chicas es ligeramente más elevada que la de los chicos en tres elementos de dificultad percibida para apoyar a la víctima, con un tamaño de efecto muy bajo:

- "Animo al estudiante acosado a contárselo al profesor o profesora" (*p* =.02, ECP[4] = 0.002).
- "Animo al estudiante acosado a contárselo otra persona adulta" (*p* =.001, ECP = 0.005).
- "Les digo a los que están acosando que dejen de hacerlo", (*p* =.004, ECP = 0.003).

Respecto al curso, solo se encontró una diferencia significativa, en "Intento hacer que los demás detengan el acoso solamente (*p* <.001, V = 0.014), que parece resultar más difícil en 4º y 5º de primaria que en el resto de los cursos.

### 3.4.3. Qué percepción tienen de la conducta de los/as iguales ante el acoso

Se evaluó planteando a quienes habían respondido haberlo sufrido, ejercido o presenciado (2 o 3 veces al mes o más): "cuando un estudiante es acosado, ¿cuántos estudiantes hacen lo que se indica en cada frase?, con los 5 elementos

[4] ECP es una medida de tamaño de efecto, Eta Cuadrado Parcial, que se utiliza con los análisis de varianza con dos o más factores; representa el tamaño de efecto de uno de los factores (o de la interacción) manteniendo constantes los restantes factores. Suelen considerarse los siguientes valores para su interpretación: .01 o menor, bajos; .06 medio y .14 grande.

y opciones de respuesta que se incluyen en la Tabla 8, en la que se presentan los resultados de la muestra total en estas preguntas; en las Tablas 9 y 10 se incluyen estos mismos resultados en primaria y en secundaria, respectivamente; y en la Figura 9 los porcentajes de quienes responden que cada situación se da en bastantes o muchos/as compañeros/as. Se basan en las respuestas de 3.388 estudiantes.

Tabla 8. Qué hace el grupo de iguales ante el acoso según quienes lo han vivido como víctima, agresor o testigo. Resultados en primaria y secundaria

| | ninguno | Alguno | varios | bastantes | Muchos |
|---|---|---|---|---|---|
| Intervienen para detenerlo y lo consiguen. | 26,8% | 41,5% | 19,6% | 7,3% | 4,7% |
| Tratan de detenerlo, pero no lo consiguen | 25,7% | 40,6% | 21,8% | 7,7% | 4,2% |
| Se ríen | 20,6% | 23,7% | 20,9% | 19,0% | 15,8% |
| Animan al que está acosando | 30,7% | 28,9% | 19,1% | 12,4% | 8,8% |
| No hacen nada | 18,6% | 22,1% | 15,6% | 17,1% | 26,6% |

Tabla 9. Qué hace el grupo de iguales ante el acoso según quienes lo han vivido como víctima, agresor o testigo. Resultados en primaria

| | Ninguno | Alguno | varios | bastantes | Muchos |
|---|---|---|---|---|---|
| Intervienen para detenerlo y lo consiguen. | 20,4% | 35,2% | 24,8% | 11,0% | 8,6% |
| Tratan de detenerlo, pero no lo consiguen | 24,1% | 35,3% | 23,6% | 10,1% | 7,0% |
| Se ríen | 31,4% | 29,9% | 17,2% | 12,0% | 9,5% |
| Animan al que está acosando | 42,6% | 27,6% | 13,5% | 8,7% | 7,6% |
| No hacen nada | 27,6% | 29,7% | 15,0% | 12,2% | 15,6% |

Tabla 10. Qué hace el grupo de iguales ante el acoso según quienes lo han vivido como víctima, agresor o testigo. Resultados en secundaria

| | Ninguno | Alguno | varios | bastantes | Muchos |
|---|---|---|---|---|---|
| Intervienen para detenerlo y lo consiguen. | 31,1% | 45,9% | 16,1% | 4,8% | 2,1% |
| Tratan de detenerlo, pero no lo consiguen | 26,8% | 44,2% | 20,6% | 6,0% | 2,3% |
| Se ríen | 13,1% | 19,4% | 23,5% | 23,8% | 20,2% |
| Animan al que está acosando | 22,5% | 29,9% | 23,0% | 15,0% | 9,6% |
| No hacen nada | 12,4% | 17,0% | 15,9% | 20,5% | 34,2% |

Como puede observarse en la Figura 9, lo que con más frecuencia han observado quienes reconocen haber vivido acoso, desde cualquiera de sus tres papeles, es que las conductas más frecuentes (que atribuyen a bastantes o muchos estudiantes) son: “no hacer nada” (56% en secundaria y 28% en primaria) y “se ríen” (44% y 22%, respectivamente); porcentajes superiores a los que se detectan en el alumnado cuando se pregunta por su propia postura en situaciones de acoso (reflejados en las figuras 5-7). Conviene tener en cuenta que no pueden generalizarse a todo el alumnado, puesto que corresponden a contextos en los que se ha producido acoso y ayudan a explicar por qué se produjo, así como la dificultad que parece tener intervenir a través del grupo de iguales para detenerlo (reconocida por algo más del 45% del alumnado que lo intentó). De lo cual se deduce la necesidad de incrementar los esfuerzos para que todo el alumnado se posicione contra el acoso para detenerlo, como una de las principales medidas de prevención.

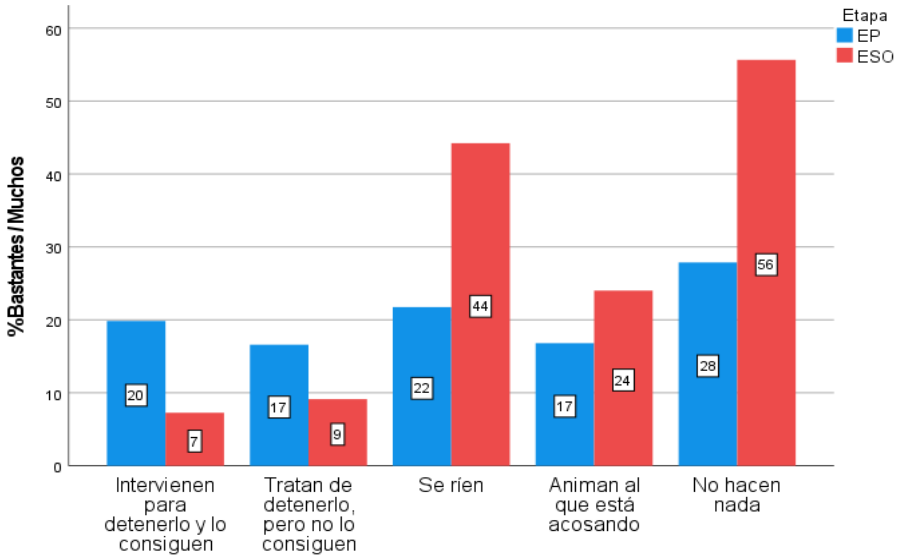



Figura 9. Porcentaje de estudiantes que reconoce cada conducta ante el acoso en bastantes o muchos/as estudiantes entre quienes lo han vivido como víctima, agresor o testigo

### 3.5. Condiciones educativas de protección contra el acoso

Para evaluarlas a partir de lo que percibe el alumnado se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas sobre: si la escuela ha trabajado específicamente contra dicho problema, qué hace el profesorado ante el acoso, a quién pedir ayuda, qué piensa la familia de este problema, si algún/a adulto ha hablado sobre el acoso con quienes lo ejercen y la eficacia de posibles medidas educativas para evitar que se repita.

#### 3.5.1. Haber trabajado en el centro contra el acoso escolar

A la pregunta: "¿recuerdas haber trabajado en clase sobre lo que es el acoso escolar y qué hacer para detenerlo?" el 79,7% respondió que sí y el 20,3% que no (sobre un total de 17.080 estudiantes). El porcentaje de quienes dicen haber tratado este problema en la escuela es similar en centros de titularidad pública (79,8%) y concertado/privada (79,5%); y algo más en el alumnado de secundaria (81,8%) que en el de primaria (76,6%). Estos resultados reflejan que una gran mayoría del alumnado ha tenido la oportunidad de trabajar en el centro educativo contra el acoso escolar, mucho mayor a la existente en otras épocas. En el capítulo siete se analizan las diferencias en dicha respuesta en función del curso, así como su relación con haber sufrido o ejercido acoso escolar.

### 3.5.2. Que hace el profesorado ante el acoso

Se evaluó planteando a quienes habían respondido haberlo sufrido, ejercido o presenciado (2 o 3 veces al mes o más), en las preguntas generales o en las situaciones específicas:

"¿Qué hacen los profesores y las profesoras cuando se produce el acoso?", con los 4 elementos y 5 opciones de respuesta que se incluyen en la Tabla 11, en la que se presentan los resultados completos de estas preguntas; en la Figura 10, los porcentajes de quienes responden que cada conducta del profesorado se produce bastantes veces o casi siempre; y en la Figura 11, dichos porcentajes en función de la etapa educativa. Se basan en las respuestas de 3.974 estudiantes.

Tabla 11. Qué hace el profesorado ante el acoso según quienes lo han vivido como víctima, agresor o testigo

| | nunca | alguna vez | varias veces | bastantes veces | casi siempre |
|---|---|---|---|---|---|
| Se enteran | 15,7% | 36,5% | 18,8% | 12,6% | 16,4% |
| Miran para otro lado | 51,0% | 26,6% | 9,6% | 6,3% | 6,4% |
| Saben impedirlos | 17,9% | 28,3% | 18,5% | 17,1% | 18,2% |
| Trabajan con eficacia para que esos problemas no se produzcan | 19,3% | 25,6% | 17,6% | 17,5% | 20,0% |
| Podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones | 20,7% | 22,7% | 15,4% | 15,3% | 25,9% |
| Son un gran apoyo | 21,1% | 25,8% | 14,2% | 16,4% | 22,4% |

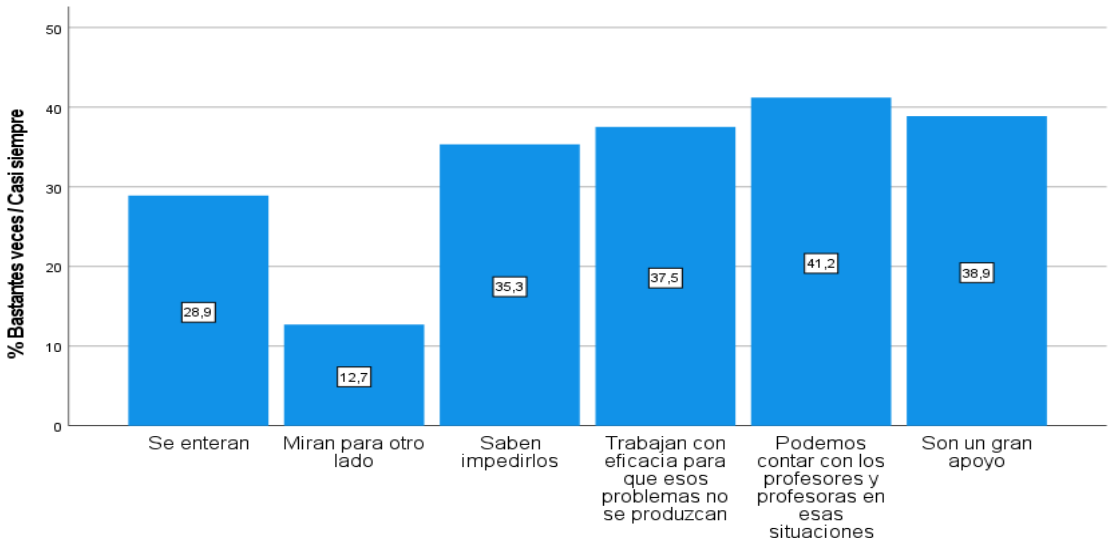



Figura 10. Qué hace el profesorado ante el acoso bastantes veces o casi siempre, según quienes reconocen haberlo vivido como víctima, agresor o testigo

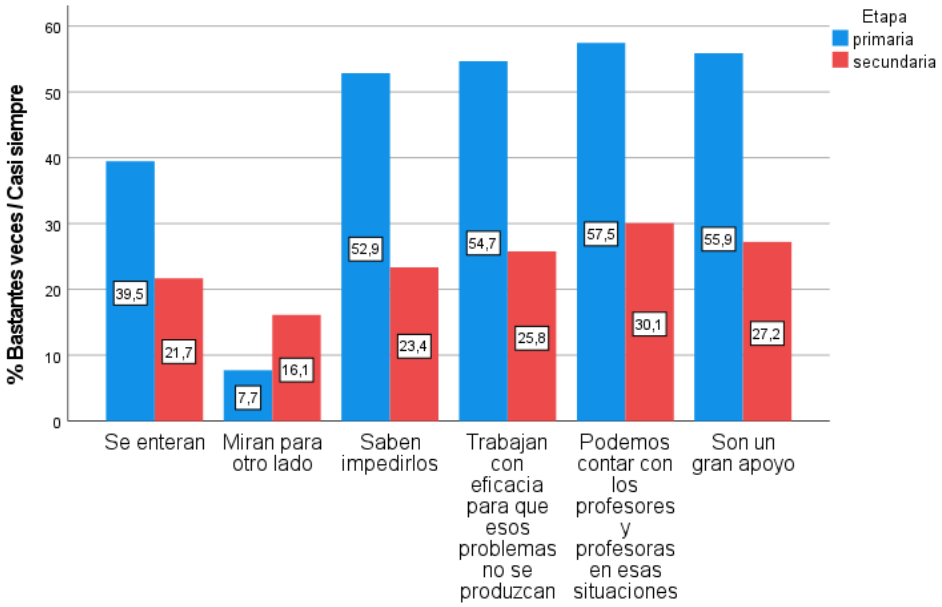



Figura 11. Qué hace el profesorado ante el acoso bastantes veces o casi siempre, según el alumnado que reconoce haberlo vivido como víctima, agresor o testigo, en función de la etapa educativa

Los resultados que se incluyen en la Figura 11 reflejan que hay grandes diferencias entre primaria y secundaria en lo que hace el profesorado ante el acoso escolar, tal como es reconocido por el alumnado, como se pone de manifiesto en los siguientes porcentajes. Se incluyen primero los de primaria y a continuación los de secundaria:

- Podemos contar con el profesorado en esas situaciones (57,5% y 30,1%).
- Son un gran apoyo (55% y 27,2%).
- Trabajan con eficacia para que estos problemas no se produzcan (54,7% y 25,8%),
- Saben impedirlos (52,9% y 23,4%).
- Se enteran (39,5% y 21,7%).
- Miran para otro lado (7,7% y 16,1%).

Estos resultados reflejan que, aunque es muy minoritaria la tradicional tendencia a desentenderse del acoso y la mayoría del profesorado de primaria parece poder detenerlo, con demasiada frecuencia le faltan herramientas para detectarlo e impedirlo, sobre todo en educación secundaria. Como puede observarse en la Tabla 11, son especialmente preocupantes los porcentajes de quienes dicen que nunca sucede lo que debería suceder siempre, que se sitúan en el grupo completo entre el 20,7% en “nunca podemos contar con los profesores y profesoras en esas situaciones” y el 17,9% en “nunca saben impedirlos”. De lo cual se deduce la necesidad de seguir incrementando la formación del profesorado para trabajar con eficacia contra el acoso escolar.

### 3.5.3. A quién pedirían ayuda quienes no han sufrido acoso

Para conocerlo se preguntó por 11 posibles personas o equipos a quién pedir ayuda en una situación de acoso. Esta pregunta se redactó de forma diferente en función de si habían reconocido haberlo sufrido 2-3 veces al mes o con más frecuencia en la pregunta general o en las situaciones específicas de victimización. La respuesta a cada elemento era: sí, no.

La pregunta a quienes no habían sufrido acoso fue: "si te acosaran, ¿a quién pedirías ayuda?" En la Figura 12 se presentan los porcentajes de respuestas afirmativas respecto a cada figura, basados en 14.049 estudiantes.

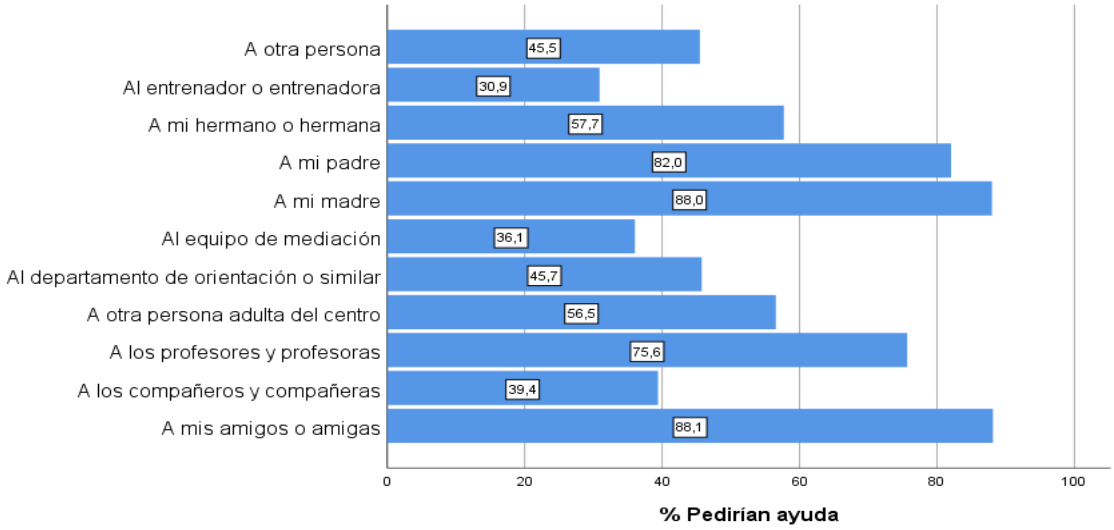



Figura 12. A quién pedirían ayuda en una situación de acoso quienes no lo han sufrido como víctimas

Como puede observarse en la Figura 12, sobre las figuras a las que pedirían ayuda en un caso hipotético de acoso quienes no lo han vivido en los dos últimos meses:

1) *Las amistades y la familia son la principal fuente de ayuda*. Una gran mayoría del alumnado pediría ayuda a: sus amigos/as (88,1%) y a su madre (88%), seguido a corta distancia de su padre (82%). También es mayoritaria la respuesta de quienes pedirían ayuda a hermanos/as (57,7%). Lo cual refleja la generalizada disponibilidad de las amistades y la familia frente a este problema, como ya se detectaba hace una década.

2) *Pedir ayuda al profesorado, a otras personas adultas de la escuela y al departamento de orientación.* Resulta muy relevante que ahora el 75,6% del alumnado responda que pediría ayuda al profesorado, lo cual pone de manifiesto un importante avance en este sentido. El 56,4% pediría ayuda a otra persona adulta del centro escolar. Cabe pensar en este sentido en el personal de apoyo, el de actividades extraescolares o el personal de administración y servicios, entre quienes pueden encontrarse personas que generan confianza y disponibilidad para ayudar. El 45,7% pediría ayuda al departamento de orientación o similar;

porcentaje que cabe relacionar con el hecho de que sea menos conocido que las otras figuras adultas del centro, que parecen sentir más próximas.

3) *Pedir ayuda al grupo de iguales*. Solo el 39,4% pediría ayuda a compañeros/as. Para comprender por qué esta respuesta no es más frecuente conviene tener en cuenta los resultados anteriormente comentados sobre cómo perciben su papel en el acoso.

4) *La disponibilidad de otras figuras es minoritaria*. Los porcentajes del resto de las figuras por las que se pregunta pueden estar relacionados con su menor disponibilidad, como el equipo de mediación (36,1%) o el entrenador/a de actividades deportivas (30.9%).

### 3.5.4. A quién pidieron ayuda las víctimas

A quienes habían respondido haber sufrido acoso en la pregunta general o alguna de las situaciones específicas de victimización, con una frecuencia de 2 o 3 veces por semana o más, se preguntó: "¿le has contado a alguien que has sufrido acoso?**"**. A lo que el 61,8%, respondió que sí y el 38,2% que no (de 3.496 estudiantes que contestaron a esta pregunta). Lo cual refleja una tendencia mayoritaria a contarlo, pero que dista mucho de ser total.

A quienes respondieron haberlo contado se preguntó: "¿a quién o quiénes se lo has contado?", seguido de los 11 elementos por los que también se preguntó al alumnado que no ha sufrido acoso. En la Figura 13 se presentan los resultados obtenidos en esta pregunta a las víctimas, basadas en 2.162 estudiantes.

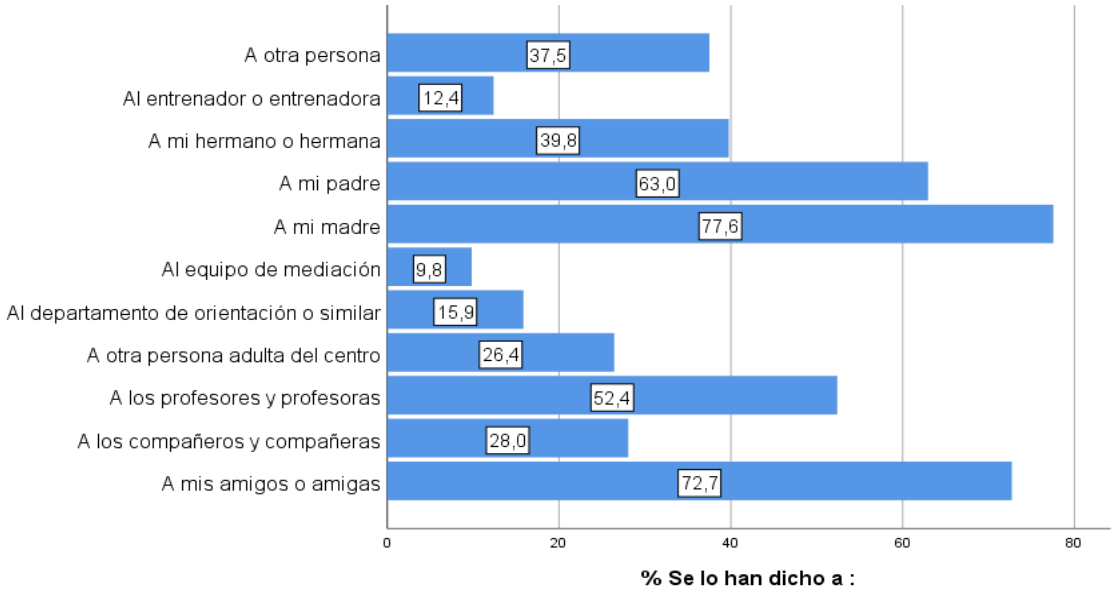



Figura 13. A quién pidieron ayuda quienes han sufrido acoso como víctimas

Como puede observarse en la Figura 13, sobre con quién hablaron de las agresiones sus víctimas:

1) *La tendencia a recurrir a las 11 figuras es menor a la estimada por quienes no han sido víctimas*. Así se observa al comparar los resultados de las Figuras 12 y 13. Lo cual refleja una menor tendencia a contarlo cuando se es víctima que cuando se estima dicha posibilidad en un caso hipotético sin haberlo sufrido.

2) *La madre, las amistades y el padre han sido las principales fuentes a las que contaron el acoso sus víctimas.* Una gran mayoría se lo ha contado a: su madre (77,6%) y a sus amigos/as (72,7%), seguido de su padre (63%). Estas tres figuras son también las más destacadas para pedir ayuda en un hipotético caso de acoso, con menos diferencias entre la madre y el padre de las que se detectan en las víctimas. Entre las cuales también es bastante frecuente pedir ayuda a los/as hermanos (39,8%). La comparación de este último porcentaje con el de quienes respondieron convivir con hermanos/as (75,8%) refleja que algo más de la mitad de quienes pueden encontrarlos en su casa les hablaron del acoso.

3) *Pedir ayuda al profesorado, a otras personas adultas de la escuela y al departamento de orientación.* Resulta muy relevante que la mitad de las víctimas haya hablado del acoso con profesores/as (el 52,4%), porcentaje superior al de otras épocas, pero claramente menor al de quienes responden que recurrirían a dicha figura en un caso hipotético de acoso (75,6%). También hay grandes diferencias entre ambas situaciones, respecto a otras personas adultas del centro, a las que solo el 26,4% de las víctimas se lo contaron, frente al 56,5% de quienes dicen que se lo contarían si lo vivieran. Al departamento de orientación ha hablado de las agresiones el 15,9% de las víctimas, frente al 45,2% de quienes responden que lo harían si sufrieran acoso.

3) *Pedir ayuda al grupo de iguales*. Solo el 28% de las víctimas ha hablado del acoso con compañeros/as. De nuevo, una cifra menor a la de los/as que hipotéticamente lo harían (el 39,4%), y que vuelve a reflejar la escasa confianza que genera el grupo de iguales ante el acoso.

4) *La disponibilidad de otras figuras es muy minoritaria*. Los porcentajes del resto de las figuras por las que se pregunta pueden estar relacionados con su menor disponibilidad, como el equipo de mediación (9,8%) o el entrenador/a de actividades deportivas (12,4%); a gran diferencia de los que dijeron recurrirían a dichas figuras en caso de sufrir acoso, el 36,1% y el 30,9% respectivamente.

A quienes habían sufrido victimizaciones y no contárselo a nadie (el 38,2%) se preguntó: “¿por qué no se lo has contado a nadie?”, seguido de las razones que se incluyen en la Tabla 13, en la que se presentan sus resultados, basados en 1.334 estudiantes.

Como se refleja en la Tabla 13, la principal razón de las víctimas para no hablar de las agresiones con nadie es el miedo (68,8%), seguido a distancia de por no preocupar a su familia (42,3%) y otra razón (40,7%). Una de cada tres víctimas (33,9%) no lo contó por pensar que no iba a servir de nada y una cuarta parte por no ser chivato/a (27,7%) o por no saber a quién pedir ayuda (24,7%).

Resultados que reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por superar el miedo a pedir ayuda frente a la violencia, así como la disponibilidad de figuras a las que puedan recurrir todas sus víctimas. Sorprende que, aunque minoritaria siga existiendo la tendencia a estigmatizar dicha petición de ayuda como algo propio de chivatos/as, muy generalizada en otras épocas.

Tabla 13. Razones por las que no contaron las agresiones las víctimas

| Razones | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Por miedo | 918 | 68,8 |
| Porque te sientes solo/a sin saber a quién pedir ayuda | 330 | 24,7 |
| Por no preocupar a tu familia | 564 | 42,3 |
| Por no ser chivato/a | 370 | 27,7 |
| Porque no va a servir de nada | 452 | 33,9 |
| Por otra razón | 543 | 40,7 |

### 3.5.5. Actitudes de la familia ante el acoso

Para conocerlas se preguntó a todo el alumnado: "¿qué piensa tu familia sobre el acoso? Elige la respuesta que coincida con tu situación", seguida de las frases que se incluyen en la Figura 14, en la que se presentan los porcentajes de quienes seleccionaron cada opción. Se basan en las respuestas de 14.049 estudiantes.

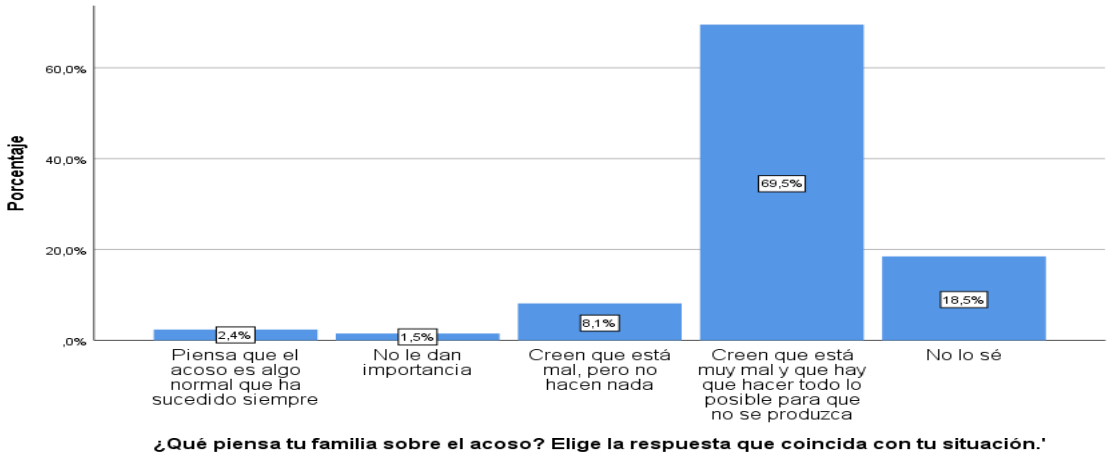



Figura 14. Actitudes ante el acoso que el alumnado reconoce en su familia

Como puede observarse en la Figura 14, sobre las actitudes de las familias ante el acoso:

1) La mayoría el alumnado (69,5%) reconoce la actitud de rechazo más contundente: "creen que está muy mal y que hay que hacer todo lo posible para que no se produzca".

2) El 18,5% no sabe lo que piensa su familia del acoso, situación que cabe relacionar con el hecho de que en dichas familias no se haya hablado sobre este problema con la suficiente claridad como para ser percibido y recordado por quienes dan esta respuesta.

3) El 8,1% refleja percibir una actitud familiar de pasividad ante el acoso: “creen que está mal, pero no hacen nada”, como si fuera un problema inevitable.

4) Solo el 3,9% reconoce actitudes familiares en las que se quita importancia al acoso (“no le dan importancia) o incluso se normaliza (“piensan que es algo normal que ha sucedido siempre”).

Estos resultados ponen de manifiesto que la mayoría de las familias han trasmitido a sus hijos/as un claro rechazo al acoso, como un problema contra el que hay que actuar y que conviene incrementar los esfuerzos para que esta postura sea unánime.

### 3.5.6. Qué figuras educativas han hablado con quienes acosan

Para conocerlo se preguntó a quienes reconocieron haber participado en situaciones de acoso (en la pregunta general o en alguna situación específica, 2 o 3 veces al mes o más) si el profesorado o alguna persona adulta de su familia había hablado con ellos/as en los dos últimos meses sobre su conducta de acoso hacia los demás, y a quienes respondieron de forma afirmativa respecto a cada figura si habían hablado una vez o varias.

A la pregunta sobre el profesorado respondieron 1.458 estudiantes, de los cuales el 65,8% dijo que ningún profesor/a había hablado con ellos sobre su conducta de acoso, el 21,1% dijo que había hablado una vez y el 13,1% que varias veces.

A la pregunta sobre algún adulto de su familia respondieron 1.453 estudiantes, de los cuales el 62,3% dijo que no había hablado, el 20,7% que lo había hecho una vez y el 17,0% varias veces.

Estos resultados reflejan una importante limitación educativa para detener el acoso escolar desde sus inicios, probablemente relacionada con la dificultad para detectarlo o con falta de habilidades para intervenir con quienes lo llevan a cabo, tanto para el profesorado como para las familias.

### 3.5.7. Eficacia de medidas educativas para detener las agresiones según el alumnado

Para conocer qué eficacia anticipan a posibles medidas para que quienes agreden dejen de hacerlo, se planteó a todo el alumnado de secundaria: “valora el grado de eficacia que crees puede tener cada una de las medidas que se menciona a continuación, para que los/as estudiantes que han molestado o agredido a otro/a estudiante no vuelvan a repetirlo (nada, poca, algo, bastante, mucha) seguido de 9 situaciones.

En la Tabla 14 se incluyen los resultados a este bloque de preguntas de la muestra total; y en la Figura 15 los porcentajes de quienes estimaron que cada medida podía tener bastante o mucha eficacia, en función del género. Respondieron 10.172 estudiantes de educación secundaria. No se planteó esta pregunta en primaria debido a su dificultad.

Tabla 14. Valoración de la posible eficacia de medidas contra las agresiones

| | Nada | poca | Algo | Bastante | mucha |
|---|---|---|---|---|---|
| Expulsar de la escuela temporalmente al alumno que agrede | 14,3% | 19,0% | 23,2% | 22,2% | 21,3% |
| Hacer que el estudiante que agrede entienda por qué está mal lo que hace y pida perdón | 18,5% | 19,0% | 19,4% | 18,7% | 24,5% |
| Llevar al estudiante que acosa al psicólogo o al psiquiatra | 17,6% | 15,8% | 24,1% | 23,4% | 19,1% |
| Que toda la clase apoye al estudiante agredido, sin dejarle solo | 12,2% | 9,4% | 17,0% | 25,9% | 35,4% |
| Con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase este más unida | 15,8% | 16,3% | 24,2% | 23,3% | 20,4% |
| Poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro | 14,9% | 16,8% | 22,9% | 22,9% | 22,5% |
| Con la acción de personas mediadoras que ayuden a que los estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos | 14,8% | 18,3% | 26,0% | 22,8% | 18,1% |
| Educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie acose al que es diferente | 12,9% | 13,5% | 21,5% | 22,7% | 29,4% |
| Facilitar y procurar que quien se ha portado mal repare el daño ocasionado | 7,4% | 15,7% | 31,7% | 32,0% | 13,1% |

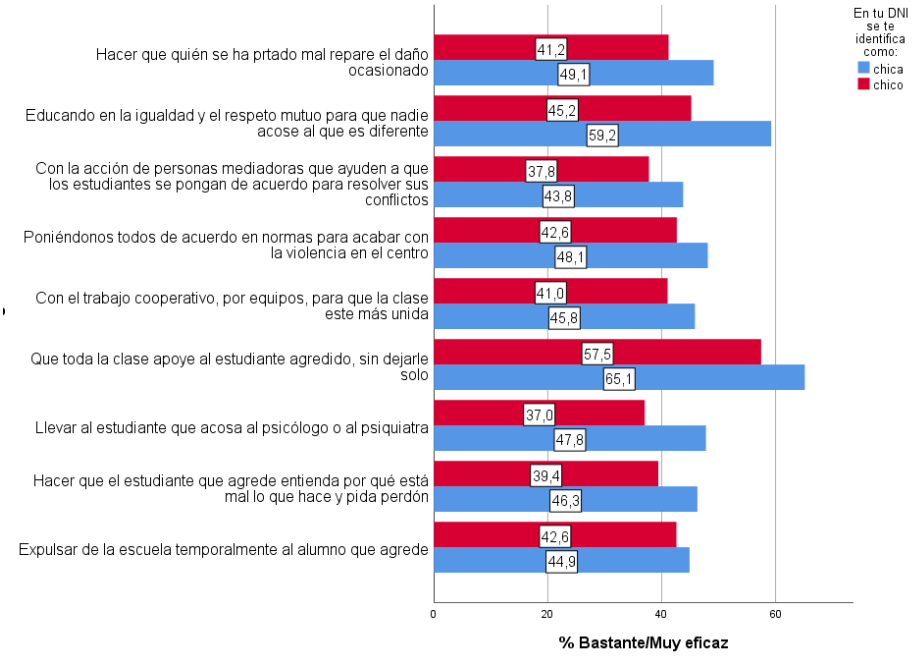



Figura 15. Porcentajes de estudiantes que estiman bastante o mucha eficacia a cada medida en función del género

Los resultados que se recogen en la Tabla 14 y la Figura 15 sobre la perspectiva del alumnado adolescente acerca de la eficacia de posibles medidas educativas para que quienes agreden dejen de hacerlo reflejan que:

1) *La medida más relevante,* estimada como bastante o muy eficaz por un mayor porcentaje de estudiantes (61,3%), es "que toda la clase apoye al estudiante

agredido/a sin dejarle solo/a". Sigue siendo la más eficaz cuando se segregan los resultados en función del género. El 65,1% de las chicas y el 57,5% de los chicos así lo reconocen. Resultado que coincide con el que se encuentra en las investigaciones sobre este tema, destacando la indefensión y aislamiento de las víctimas como una de las principales condiciones de riesgo y que el acoso cesa si el grupo de iguales apoya a la víctima.

2) *La segunda medida más eficaz* desde la perspectiva del alumnado es "educar en igualdad y respeto mutuo para que nadie acose al que es diferente". El porcentaje global de quienes responden que sería bastante o muy eficaz es del 52,1% (59,2% entre las chicas y 45,2% entre los chicos). Se trata de nuevo de una medida que coincide con los resultados de las investigaciones, incluidos los que se obtienen en este estudio, sobre la tendencia a acosar a compañeros/as que se perciben diferentes, y especialmente a quienes pertenecen a colectivos que tienen más riesgo de sufrir exclusión y estigmatización en el conjunto de la sociedad.

3) *En tercer lugar* las medidas percibidas como más eficaces son: "poniéndonos todos/as de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro" con un 45,4% (48,1% entre las chicas y 42,6% entre los chicos), y "facilitar y procurar que quien se ha portado mal repare el daño ocasionado" con un 45,1% global (49,1% entre las chicas y 41,2% entre los chicos).

4) *En el resto de las medidas*, los porcentajes globales de quienes las consideran bastante o muy eficaces se sitúan entre el 43,7% (en "con el trabajo cooperativo por equipos, para que la clase esté más unida") y el 40,9% (en "con la acción de personas mediadoras que ayuden a que los estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos"), con diferencias mínimas entre ellas.

5) *Diferencias en función del género.* En todas las medidas por las que se pregunta, las chicas estiman una mayor eficacia de la que estiman los chicos. Estas diferencias son estadísticamente significativas, y especialmente en las tres siguientes (con valores de V del 0.10 o más): "educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie acoso al que es diferente" (0.17)", "llevar al estudiante al psicólogo o al psiquiatra" (0.14) y "que toda la clase apoye al estudiante acosado sin dejarle solo/a" (0.10).

En la Figura 16 se presentan los porcentajes de víctimas que estiman que cada medida sería bastante o muy eficaz para detener el acoso, basados en las respuestas de 1.937 estudiantes que reconocieron haber sufrido acoso en la pregunta general o alguna de las situaciones específicas de victimización 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia.

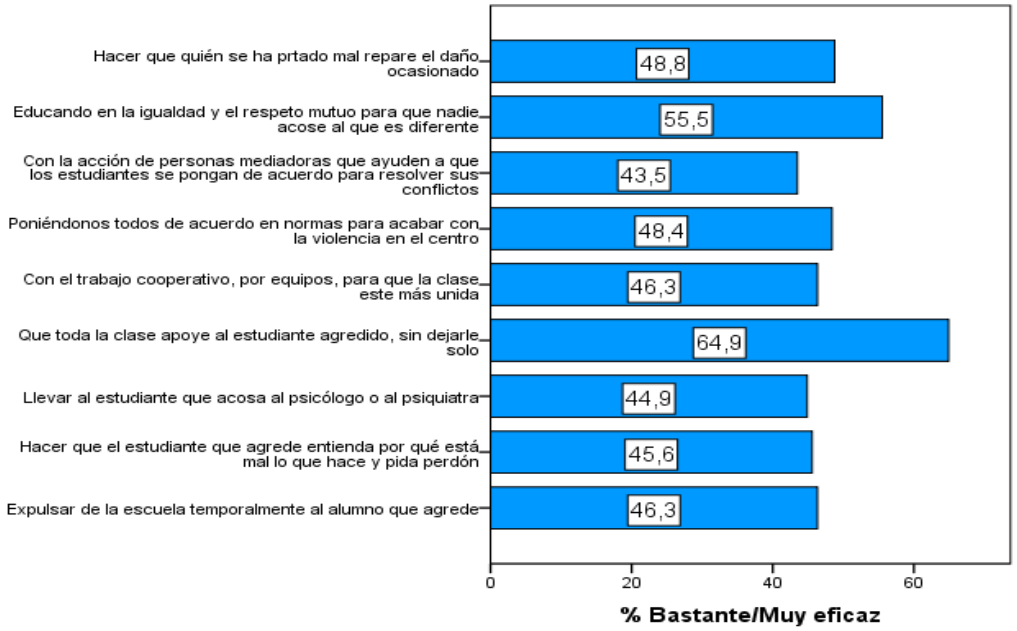



Figura 16. Porcentajes de víctimas que estiman que cada medida podría ser bastante o muy eficaz para detener el acoso

Como puede observarse en la Figura 16, las víctimas también destacan como las medidas más eficaces: “que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo/a” (64,9%) y “educando en igualdad y respeto mutuo para que nadie acose al que es diferente” (55,5%). Lo cual vuelve a poner de manifiesto la especial relevancia que estas dos medidas tienen para detener el acoso escolar.

# CAPÍTULO CUATRO
# EL CIBERACOSO

## 4.1. Exposición a los riesgos de internet y las redes sociales

El riesgo de ciberacoso depende de la utilización que el alumnado hace de los dispositivos digitales. Para conocerla se incluyeron las dos preguntas siguientes: 1) "¿puedes acceder a internet o a las redes sociales desde un ordenador, móvil o Tablet, sin que ninguna persona adulta vea lo que estás haciendo?"; 2) "¿tienes cuenta en alguna red social"? A quienes respondieron afirmativamente a esta última cuestión se les preguntó: "¿en qué redes tienes cuenta?" seguida de las nueve de uso más frecuente en las edades del alumnado participante. Estas preguntas se plantearon a partir de quinto de primaria, debido a que el uso de las redes sociales, así como el de dispositivos digitales sin presencia adulta, es mínimo por debajo de dicha edad, y en el estudio piloto con alumnado de cuarto curso de primaria se observó que ni siquiera entendían estas preguntas. Los resultados de la Figura 1 se basan en 14.982 estudiantes; los de la Figura 2 en 12.718.

Como puede observarse en la Figura 1, el acceso a internet sin supervisión adulta va aumentando a medida que avanza el curso y por tanto la edad del alumnado. Las principales diferencias se producen entre los tres cursos de primaria, y continúan en secundaria, aunque entre tercero y cuarto de dicha etapa son de escasa magnitud.

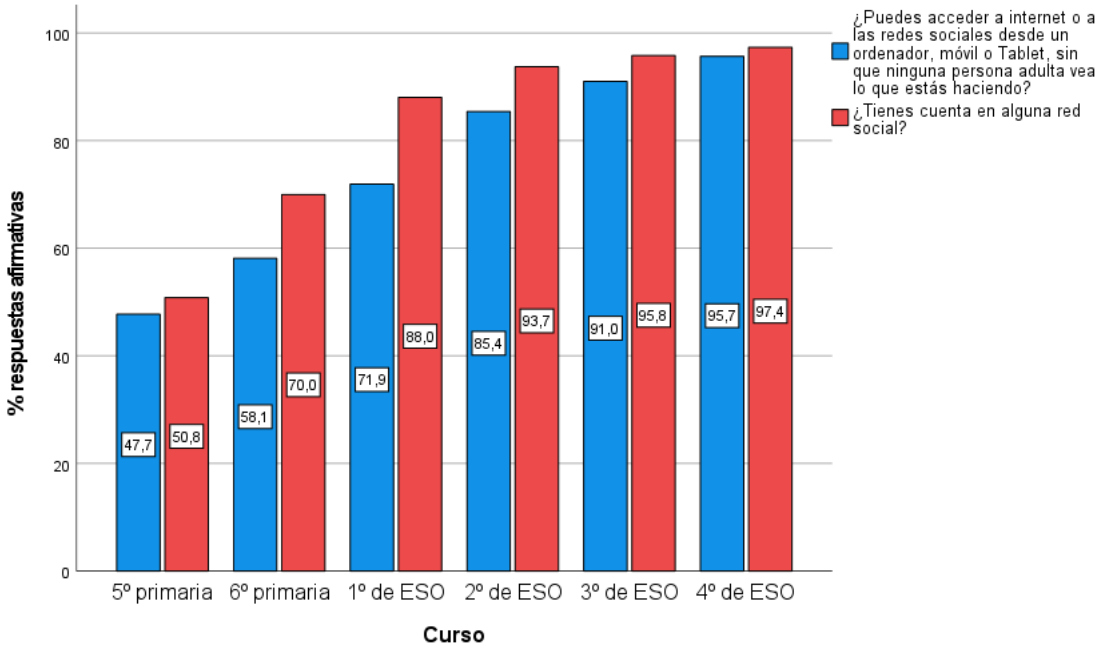



Figura 1. Porcentajes de estudiantes con acceso a internet sin supervisión adulta y cuenta en redes sociales en función del curso

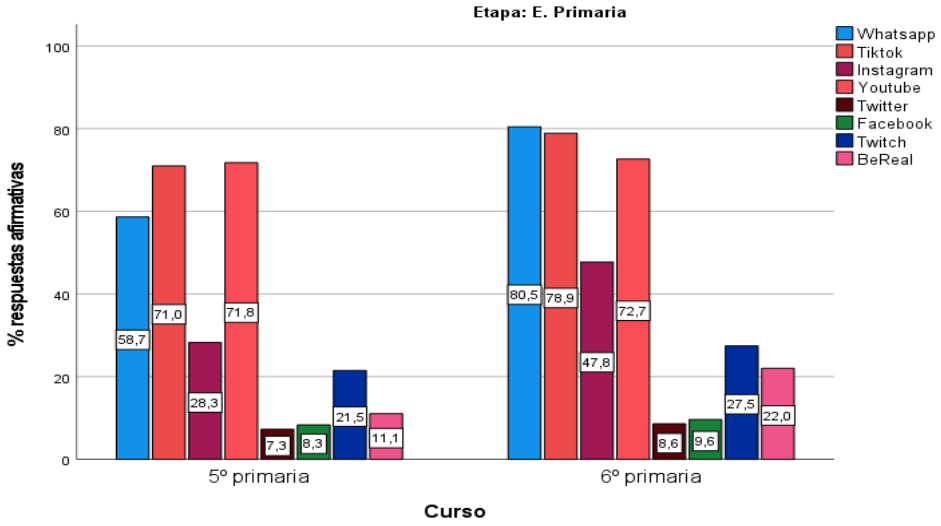



Figura 2.A Porcentajes de estudiantes de primaria con cuenta en redes sociales en función del tipo de red y el curso

Como puede observarse en la Figura 2.A, entre el alumnado de quinto de primaria que tiene cuenta en redes sociales, su iniciación está siendo sobre todo a través de Youtube (71,8%) y Tiktok (71%), seguido a cierta distancia de Whatsapp (58,7%). Solo una minoría tiene cuenta en otras redes, aunque un 28,3% parece usar Instagram y un 21,5% Twich. Estas cinco redes son también las más utilizadas en sexto de primaria, con un porcentaje de alumnado que tiene cuenta en ellas bastante mayor al del curso anterior, duplicándose en BeReal, que pasa de un 11,1% a un 22%.

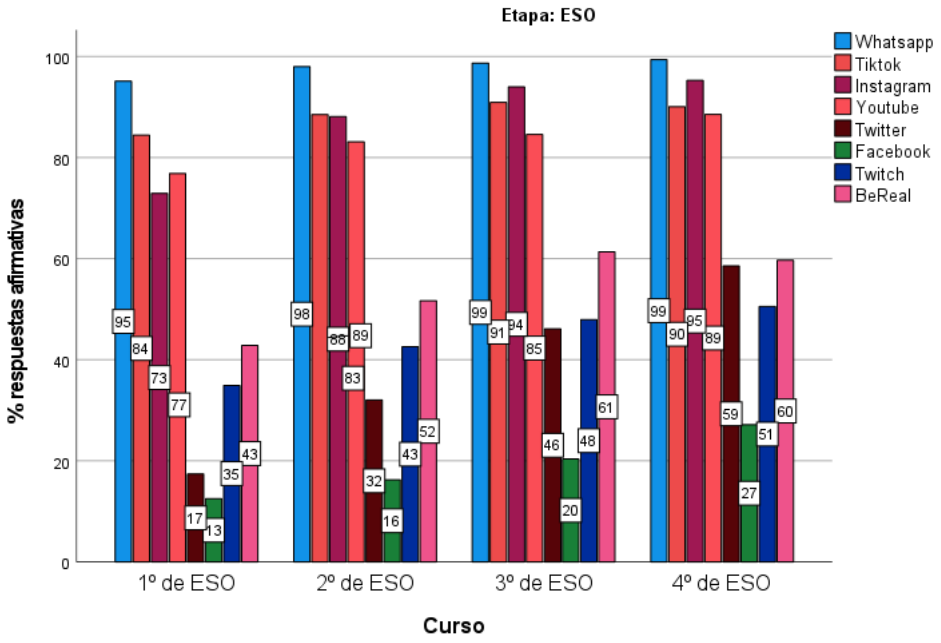



Figura 2.B Porcentajes de estudiantes de secundaria con cuenta en redes sociales en función de la red y el curso

En la Figura 2.B, se refleja que entre el alumnado de ESO que tiene cuenta en redes sociales las cuatro más extendidas son también Youtube, Tiktok Instagram y Whatsapp. Desde el primer curso de dicha etapa más del 72% del alumnado tiene cuenta en cada una de estas cuatro redes, porcentaje que supera el 82% desde segundo curso y el 88% en cuarto. De las restantes redes las más extendidas son: BeReal (con porcentajes que oscilan entre el 43% en primero y el 61% en tercero), Twich (del 35% en primero al 51% en cuarto) y Twitter (del 17% en primero al 59% en cuarto). El uso de Facebook parece ser actualmente muy minoritario en la adolescencia, puesto que el porcentaje de quienes dicen tener cuenta en esta red es del 13% en primero y el 27% en cuarto.

Como era previsible, las respuestas afirmativas a estas dos preguntas aumentan de forma considerable con la edad, situándose en 5º de primaria en el 47,7% respecto al uso de internet sin presencia adulta y en el 50,8% respecto a las cuentas en redes sociales. El aumento es especialmente acentuado entre dicho curso y 2º de ESO (con 13-14 años) y se extienden a todo el alumnado en 4º de ESO (95,7% y 97,4%, respectivamente).

Las preguntas sobre ejercer ciberacoso solo se han planteado al alumnado que respondió afirmativamente a cualquiera de las dos preguntas mencionadas, puesto que es impensable que pueden ejercerlo en caso contrario. Por la misma razón, cuatro preguntas sobre victimización solo se plantearon a quienes dijeron tener cuenta en redes sociales y/o acceso a internet sin presencia adulta.

### 4.2. Situaciones específicas de ciberacoso reconocidas por sus víctimas

Con el objetivo de evaluarlas se planteó la siguiente pregunta: “durante los dos últimos meses, ¿algún chico o alguna chica te ha acosado a través del móvil, la Tablet o el ordenador? Recuerda que solo es acoso cuando se hace varias veces y con la intención de molestarte”, seguida de 14 situaciones específicas de victimización, de las cuales 8 son similares a las utilizadas para evaluar el acoso escolar presencial y 6 son específicas del ciberacoso.

En la Tabla 1 se presentan dichas situaciones y el número de estudiantes que respondieron sobre cada victimización a través de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Tabla 1. Número y características de quienes responden sobre las situaciones de victimización a través de TIC

| Preguntas | Participantes | N |
|---|---|---|
| 1.Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 2.Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 3.Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 4.Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 5.Insultándote o hablando mal de ti por tu color de piel o tu país para hacerte sentir mal | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 6.Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 7.Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 8.Haciendo bromas de tu orientación sexual | De 1 º de ESO a 4 º de ESO | 10.000 |

| | | |
|---|---|---|
| 9.Enviando o publicando fotos o vídeos tuyos sin tu permiso o para hacerte daño | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |
| 10.Pirateando tu cuenta para hacerse pasar por ti | Condicionado* | 13.201 |
| 11.Cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas | Condicionado* | 13.201 |
| 12.Llamándote de forma anónima para amenazarte o darte miedo | Condicionados* | 13.201 |
| 13.Creando un perfil falso con tus datos personales para hacerte daño | Condicionados* | 13.201 |
| 14.Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo y criticarte delante de todos | De 5º de EP a 4 º de ESO | 14.712 |

*La condición es haber dado respuestas afirmativas en ¿Puedes acceder a internet o a las redes sociales desde un ordenador, móvil o Tablet, sin que ninguna persona adulta vea lo que estás haciendo?" y/o "¿Tienes cuenta en alguna red social?"

### 4.2.1 Cuántos/as estudiantes de quinto de primaria a cuarto de secundaria sufren situaciones de victimización a través de TIC

En la Tabla 2 se presentan las respuestas a cada una de las 14 preguntas sobre victimizaciones específicas a través de TIC; y en la Figura 3 los porcentajes de quienes responden haber sufrido cada situación 2 o 3 veces al mes o más.

Tabla 2. Respuestas de la muestra completa sobre la frecuencia con la han sufrido cada situación de victimización a través de TIC

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | aprox. una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 85,5% | 10,3% | 2,1% | 0,7% | 1,4% |
| Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | 86,8% | 9,7% | 1,9% | 0,7% | 0,9% |
| Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen | 82,6% | 12,1% | 2,9% | 1,1% | 1,4% |
| Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | 93,5% | 4,4% | 1,1% | 0,4% | 0,5% |
| Insultándote o hablando mal de ti por tu color de piel o tu país para hacerte sentir mal | 94,1% | 3,6% | 1,1% | 0,4% | 0,7% |
| Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal | 86,9% | 8,6% | 2,3% | 0,9% | 1,3% |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 93,6% | 3,9% | 1,4% | 0,4% | 0,7% |
| Haciendo bromas de tu orientación sexual | 95,0% | 2,8% | 1,1% | 0,4% | 0,6% |
| Enviando o publicando fotos o vídeos tuyos sin tu permiso o para hacerte daño | 92,0% | 5,9% | 1,2% | 0,4% | 0,5% |
| Pirateando tu cuenta para hacerse pasar por ti | 95,3% | 3,3% | 0,7% | 0,3% | 0,5% |
| Cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas | 94,0% | 4,2% | 1,0% | 0,4% | 0,4% |
| Llamándote de forma anónima para amenazarte o darte miedo | 93,3% | 4,7% | 1,0% | 0,5% | 0,5% |
| Creando un perfil falso con tus datos personales para hacerte daño | 95,8% | 2,7% | 0,7% | 0,3% | 0,5% |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo y criticarte delante de todos | 95,9% | 2,6% | 0,6% | 0,4% | 0,5% |

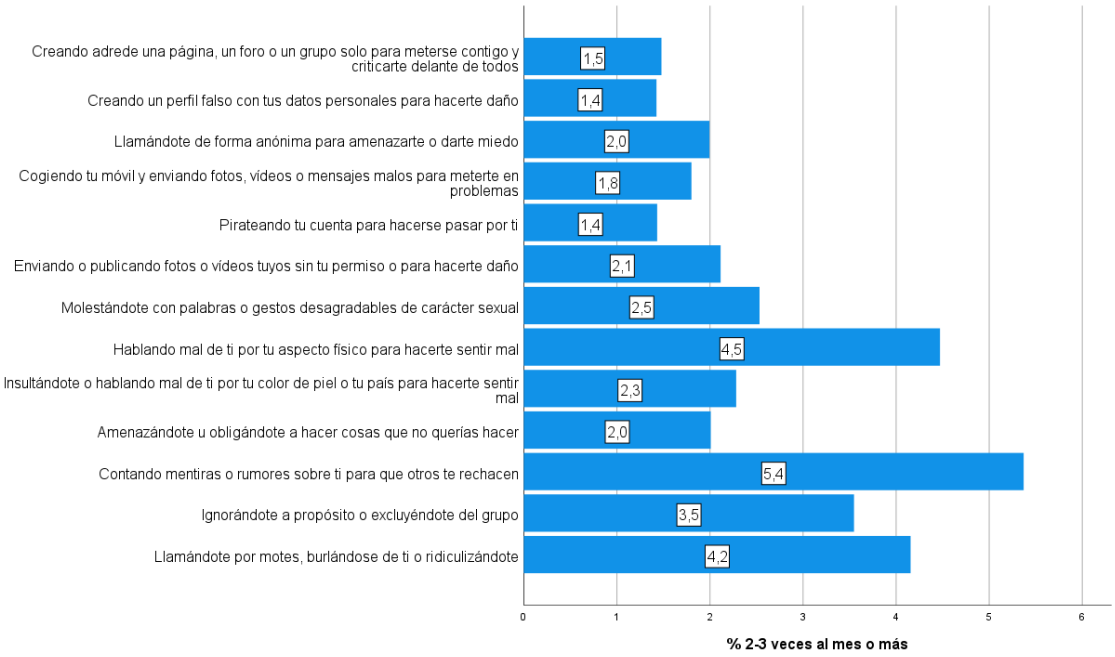



Figura 3. Porcentajes de estudiantes que reconocen haber sufrido cada victimización con TIC en la muestra completa (2 o 3 veces al mes o más)

Como se refleja en la Figura 3, sobre las situaciones que se reconoce haber sufrido a través de dispositivos digitales 2 o 3 veces al mes o más:

1) *Las situaciones de victimización más frecuentes son de tipo verbal y relacional*: "llamarme por motes, burlándose o ridiculizándome" (4,2%) "contar mentiras para que los demás me rechacen" (5,4%), "hablar mal de mi aspecto físico para que me sintiera mal" (4,5%) e "ignorarme a propósito, excluyéndole del grupo" (3,5%). Se trata también de las cuatro situaciones más frecuentes en el acoso escolar presencial, con porcentajes más elevados que con TIC.

2) *En un segundo nivel de frecuencia*, se sitúan el acoso sexual (2,5%, ("molestarme con palabras o gestos desagradables de carácter sexual"), el acoso racista o xenófobo (2,3%), enviar o publicar "fotos o vídeos tuyos sin su permiso o para hacerle daño" (2,1%), las amenazas/coacciones (2%) y las llamadas anónimas para dar miedo (2%). Las tres situaciones anteriores que también se evaluaron en el acoso escolar presencial (sobre acoso sexual, racista y coactivo), se encuentran en ambos tipos de acoso entre las de frecuencia media, con porcentajes superiores en el que se ejerce presencialmente en la escuela. Con un nivel similar de frecuencia se sitúa "gastar bromas sobre tu orientación sexual" (2,2%), pregunta que solo se planteó en secundaria; en un porcentaje ligeramente menor al detectado en una situación similar en acoso escolar presencial (2,6%).

3) *Las situaciones menos frecuentes suponen una mayor dificultad* de realización: 1,4%, "piratear tu cuenta para hacerse pasar por ti"; 1,4%, "creando un perfil falso con sus datos personales para hacerte daño"; 1,5%, "creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo o criticarte delante de todos"; 1,8%, "cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas". Se trata de cuadro situaciones específicas

del ciberacoso, sobre las que solo se preguntó a quienes habían respondido tener acceso a internet sin presencia adulta y/o cuenta en redes sociales.

El 10,3% del alumnado de 5º de primaria a 4º de secundaria reconoce haber sufrido alguna de las 14 situaciones de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. Cifra inferior a la del 19% detectado respecto al acoso escolar presencial al integrar los resultados de las 10 situaciones evaluadas.

El conjunto de los resultados obtenidos a través de las situaciones específicas que reconocen haber sufrido acoso presencialmente y a través de dispositivos digitales reflejan que los porcentajes de acoso escolar presencial son más elevados que respecto al ciberacoso. Resultado que puede indicar diferencias reales en su extensión y/o en la capacidad para reconocerlos.

### 4.2.2. Situaciones de victimización con TIC en función de la etapa educativa

En la Tabla 3 se incluyen los porcentajes de respuesta del alumnado de primaria sobre victimización a través de TIC; y en la Tabla 4 estos mismos resultados del alumnado de secundaria. En la Figura 4 se representan en función de la etapa educativa los porcentajes de quienes responden haber sufrido cada situación 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia.

Tabla 3. Respuestas de estudiantes de primaria sobre la frecuencia con la han sufrido cada situación de victimización a través de TIC

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | aprox.una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 86,8% | 9,3% | 1,8% | 0,7% | 1,4% |
| Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | 86,5% | 10,1% | 1,6% | 0,7% | 1,1% |
| Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen | 85,3% | 10,5% | 2,0% | 0,8% | 1,3% |
| Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | 92,8% | 5,3% | 0,9% | 0,4% | 0,6% |
| Insultándote o hablando mal de ti por tu color de piel o tu país para hacerte sentir mal | 94,3% | 3,9% | 0,8% | 0,3% | 0,7% |
| Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal | 89,2% | 7,6% | 1,6% | 0,6% | 1,0% |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 94,3% | 3,9% | 1,0% | 0,3% | 0,6% |
| Haciendo bromas de tu orientación sexual | 93,7% | 5,0% | 0,7% | 0,2% | 0,4% |
| Enviando o publicando fotos o vídeos tuyos sin tu permiso o para hacerte daño | 95,6% | 3,5% | 0,4% | 0,2% | 0,4% |
| Pirateando tu cuenta para hacerse pasar por ti | 94,5% | 4,2% | 0,7% | 0,3% | 0,3% |
| Cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas | 94,3% | 4,2% | 0,7% | 0,3% | 0,5% |
| Llamándote de forma anónima para amenazarte o darte miedo | 97,1% | 2,2% | 0,4% | 0,1% | 0,2% |
| Creando un perfil falso con tus datos personales para hacerte daño | 96,7% | 2,3% | 0,3% | 0,2% | 0,4% |

Tabla 4. Respuestas de estudiantes de secundaria sobre la frecuencia con la han sufrido cada situación de victimización a través de TIC

| | nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | aprox. una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 85,0% | 10,8% | 2,2% | 0,7% | 1,4% |
| Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo | 86,9% | 9,5% | 2,0% | 0,8% | 0,9% |
| Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen | 81,3% | 12,8% | 3,3% | 1,2% | 1,5% |
| Amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer | 93,9% | 4,0% | 1,2% | 0,4% | 0,5% |
| Insultándote o hablando mal de ti por tu color de piel o tu país para hacerte sentir mal | 94,0% | 3,5% | 1,3% | 0,5% | 0,8% |
| Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal | 85,8% | 9,1% | 2,7% | 1,0% | 1,4% |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 93,3% | 3,8% | 1,6% | 0,5% | 0,8% |
| Haciendo bromas de tu orientación sexual | 95,0% | 2,8% | 1,1% | 0,4% | 0,6% |
| Enviando o publicando fotos o vídeos tuyos sin tu permiso o para hacerte daño | 91,1% | 6,4% | 1,5% | 0,5% | 0,6% |
| Pirateando tu cuenta para hacerse pasar por ti | 95,2% | 3,2% | 0,8% | 0,3% | 0,5% |
| Cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas | 93,7% | 4,3% | 1,1% | 0,4% | 0,5% |
| Llamándote de forma anónima para amenazarte o darte miedo | 92,9% | 4,9% | 1,1% | 0,6% | 0,6% |
| Creando un perfil falso con tus datos personales para hacerte daño | 95,4% | 2,9% | 0,8% | 0,3% | 0,6% |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo y criticarte delante de todos | 95,6% | 2,7% | 0,8% | 0,5% | 0,5% |

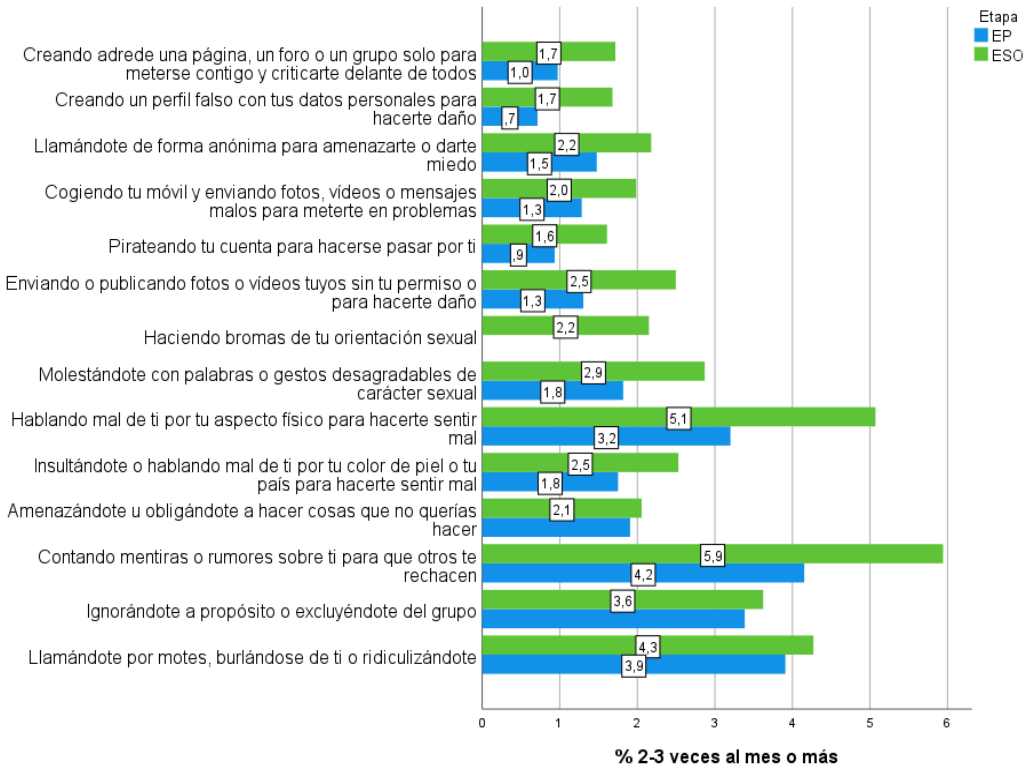



Figura 4. Porcentajes de estudiantes que reconocen haber sufrido cada victimización con TIC (2 o 3 veces al mes o más) en función de la etapa educativa

Como puede observarse en la Figura 4, los porcentajes de alumnado de secundaria que reconoce haber sufrido todas las situaciones de victimización a través de TIC son más elevados que los del alumnado de primaria; y en 10 de ellas estas diferencias son estadísticamente significativas, como se refleja en la Tabla 5. En los porcentajes que se presentan a continuación se incluyen primero los de primaria y en segundo lugar los de secundaria:

1) *Las victimizaciones más frecuentes* en ambas etapas son de tipo relacional y verbal: "contando mentiras y rumores sobre ti para que otros te rechacen" (4,2% y 5,9%); "hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal" (3,2% y 5,1%, respectivamente); "llamándote por motes, burlándose de ti o ridiculizándote" (3,9% y 4,3%); e "ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo" (3,4% y 3,6%). Estas diferencias resultan estadísticamente significativas. En la Tabla 5 se presentan los valores que así lo reflejan. Son las situaciones más frecuentes en ambas etapas también en el acoso escolar presencial. Los porcentajes de quienes reconocen haberlas sufrido presencialmente son más elevados que los de quienes reconocen haberlas sufrido online.

2) *En segundo lugar* destacan las siguientes situaciones: "molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual" (1,8% y 2,9%), "insultándote o hablando mal de ti por tu color de piel o tu país para hacerte sentir mal" (1,8% y 2,5%); "amenazándote u obligándote a hacer cosas que no querías hacer" (1,8% y 2,1%); "enviando o publicando fotos o vídeos tuyos sin tu permiso o para hacerte daño" (1,3% y 2,5%); "llamándote de forma anónima para amenazarte o darte miedo" (1,5% y 2,2%); "cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas" (1,3% y 2%); y "creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo y criticarte delante de todos" (1% y 1,7%). En tres de dichas situaciones (específicas de ciberacoso) las diferencias entre primaria y secundaria resultan estadísticamente significativas, como se refleja en la Tabla 5.

3) *Las situaciones menos frecuentes* de victimización a través de TIC suponen una mayor complejidad técnica: "pirateando tu cuenta para hacerse pasar por ti" (0,9% y 1,6%); y "creando un perfil falso con tus datos personales para hacerte daño" (0,7% y 1,7%). Estas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 5. Diferencias estadísticamente significativas en situaciones de ciberacoso sufridas en primaria y secundaria 2 o 3 veces al mes o más

| Situaciones | *P* | V |
|---|---|---|
| Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen (4,2%-5,9%) | .001 | .037 |
| Insultándote o hablando mal de ti por tu color de piel o tu país para hacerte sentir mal (1,8%-2,5% | .01 | .024 |
| Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal (3,2%-5,1%) | .001 | .042 |
| Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual (1,8%-2,9%) | .001 | .031 |
| Enviando o publicando fotos o vídeos tuyos sin tu permiso o para hacerte daño (1,3%-2,5%) | .001 | .039 |
| Pirateando tu cuenta para hacerse pasar por ti (0,9%-1,6%) | .01 | .025 |
| Cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas (1,3%-2%) | .01 | .023 |
| Llamándote de forma anónima para amenazarte o darte miedo (1,5%-2,2%) | .01 | .022 |
| Creando un perfil falso con tus datos personales para hacerte daño (0,7%-1,7%) | .001 | .036 |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo y criticarte delante de todos (1%-1,7%) | .001 | .029 |

Como ya se ha mencionado, el 10,7% del alumnado de ambas etapas educativas respondió haber sufrido alguna victimización a través de dispositivos digitales 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. Al segregar este resultado en función de la etapa educativa se encuentra que son: el 9,1% del alumnado de 5º y 6º de primaria que respondió a este bloque de preguntas; y el 11,4% del alumnado de secundaria, diferencia que resulta estadísticamente significativa ($p < .001$, $V = .034$).

### 4.2.3 Victimización en ciberacoso en función de la etapa y el género

En las Figuras 5 y 6 se presentan los porcentajes de chicos y chicas que responden haber sufrido cada situación de victimización a través de TIC, 2-3 veces al mes o más durante los dos últimos meses, en educación primaria y en educación secundaria, respectivamente.

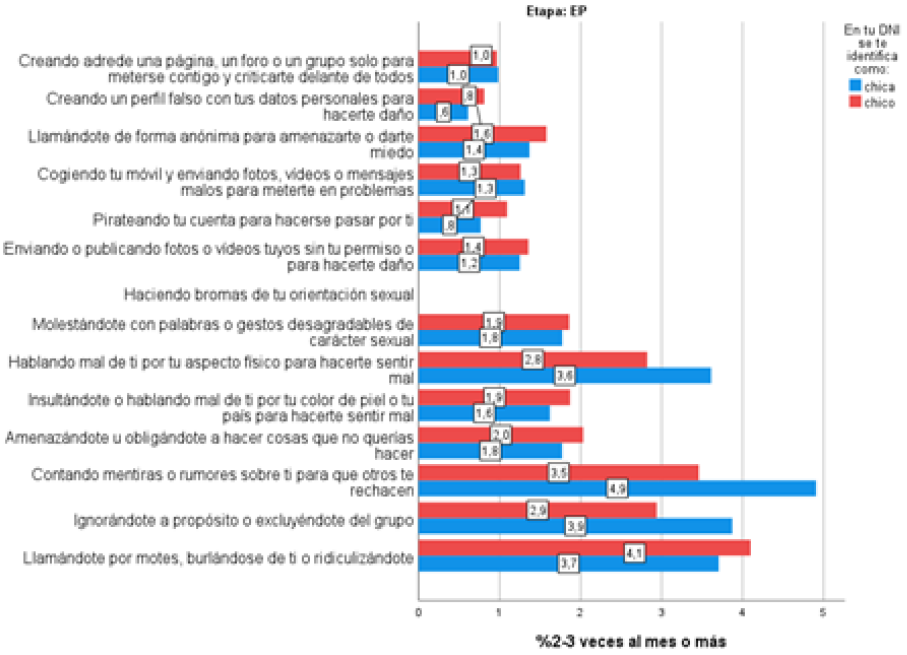



Figura 5. Porcentajes de chicos y de chicas que reconocen haber sufrido (2 o 3 veces al mes o más) cada situación a través de TIC en educación primaria

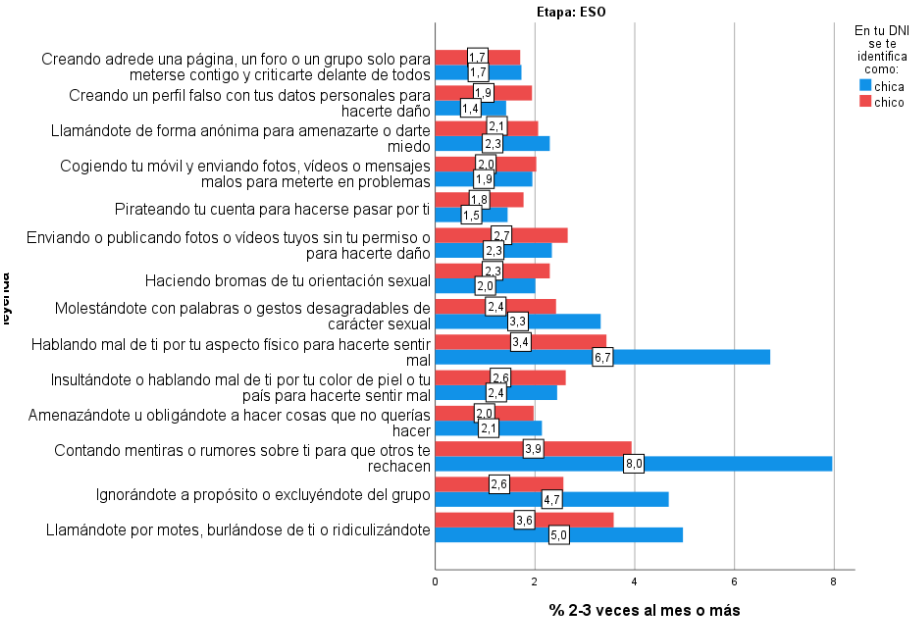



Figura 6. Porcentajes de chicos y de chicas que reconocen haber sufrido (2 o 3 veces al mes o más) cada situación a través de TIC en educación secundaria

Como puede observarse en las Figuras 5 y 6, sobre las situaciones de victimización a través de TIC sufridas 2 o 3 veces al mes o más:

*1) En educación primaria* las diferencias en función del género en cada victimización a través de TIC son de menor magnitud, y solo una de ellas resulta estadísticamente significativa ($p$ <.05, V = .036): “contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen”. Reconoce haberlo sufrido a través de dispositivos digitales 2 o 3 veces al mes o más: el 3,5% de los chicos y el 4,9% de las chicas.

2) *En educación secundaria* las diferencias en función del género son de mayor magnitud, resultando estadísticamente significativas en cuatro situaciones ($p$ < .01). Se trata de agresiones de tipo relacional, sobre el aspecto físico o acoso sexual, con porcentajes más elevados en las chicas que en los chicos. En los que se presentan a continuación se incluyen en primer lugar los de los chicos que reconocen haber sufrido la situación 2 o 3 veces al mes o más, y a continuación los de las chicas:

- Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen: 3,9% y 8% (V = .085).
- Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal: 3,4% y 6,7% (V = .075)
- Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo: 2,6% y 4,7% (V = .057)
- Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual: 2,4% y 3,3% (V = .027)

El 10,7% del alumnado que tiene acceso a internet sin presencia adulta y/o cuenta en redes sociales respondió haber sufrido alguna victimización a través de dispositivos digitales 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. Al segregar

estos resultados en función del género se encuentra que son el 12,7% de las chicas y el 8,7% de los chicos, resultando estadísticamente significativa esta diferencia ($p$ < .001, V = .066).

En la Figura 7 se presentan estos resultados en función de la etapa y el género. Como puede observarse en ella, en las dos etapas el porcentaje de chicas que reconoce haber sufrido alguna victimización a través de dispositivos digitales es significativamente superior al porcentaje de chicos. Estas diferencias son estadísticamente significativas, y su magnitud mayor en secundaria, como se refleja en el mayor tamaño de efecto (en primaria: $p$ <.01, V = .039; en secundaria: $p$ <.001, V = .076).

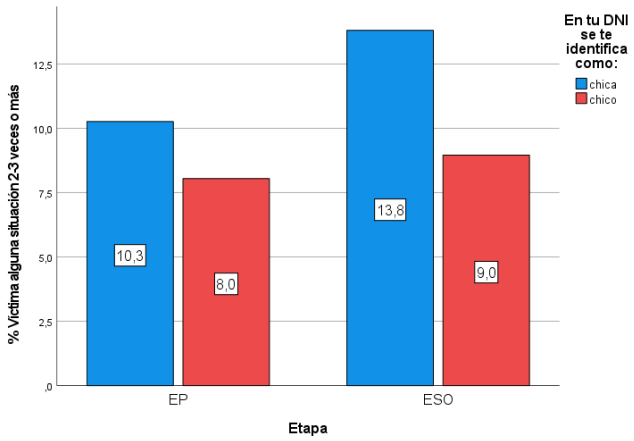



Figura 7. Porcentajes de estudiantes que han sufrido alguna victimización a través de TIC en función de la etapa educativa y el género

Existe una relación estadísticamente significativa entre haber sido víctima de alguna situación de acoso escolar presencial y haber sufrido alguna situación de ciberacoso ($p$ < .001), con un tamaño de efecto alto (V = .442). Este análisis se basa en las respuestas de 10.816 estudiantes. Lo cual pone de manifiesto, como se había encontrado en estudios anteriores, que la victimización en un contexto incrementa el riesgo de volver a ser víctima en otro, así como la necesidad de intervenir para reducirlo, empoderando a quienes han sufrido alguna forma de violencia para prevenir su revictimización.

### 4.2.4. Quienes realizaron el ciberacoso

Con el objetivo de conocerlo se plantearon dos preguntas a quienes habían reconocido sufrir alguna victimización a través de TIC 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. La primera fue:

"¿Quién o quiénes te han acosado a través del ordenador o del móvil?" Elige todas las respuestas que coincidan con lo que te ha sucedido", seguido de los elementos y opciones de respuesta que se incluyen en las tablas siguientes, basadas en las respuestas de 1.694 estudiantes, primero de forma general (Tabla 6) y después en función del género de quien responde (Tabla 7).

Tabla 6. Quienes realizaron el ciberacoso

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Principalmente una chica | 416 | 26,5 |
| Varias chicas | 333 | 21,2 |
| Principalmente un chico | 401 | 25,6 |
| Varios chicos | 343 | 21,9 |
| Chicas y chicos por igual | 403 | 25,7 |

Tabla 7. Quienes realizaron el ciberacoso en función del género de quien lo sufrió

| | Chicas (921) | | Chicos (647) | |
|---|---|---|---|---|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Principalmente una chica | 287 | 31,2 | 129 | 19,9 |
| Varias chicas | 252 | 27,4 | 81 | 12,5 |
| Principalmente un chico | 164 | 17,9 | 236 | 36,5 |
| Varios chicos | 141 | 15,4 | 202 | 31,2 |
| Chicas y chicos por igual | 255 | 27,7 | 147 | 22,8 |

Como puede observarse en las Tablas 6 y 7, sobre quienes realizaron el ciberacoso:

1) *Los chicos son acosados a través de TIC sobre todo por otros chicos*: por un chico (36,5%), varios chicos (31,2%). También lo son, aunque con menor frecuencia por: grupos mixtos (22,8%), una chica (19,9%) o varias chicas (12,5%).

2) *Las chicas son acosadas a través de TIC, sobre todo*: por una chica (31,2%), chicas y chicos por igual (27,7%), varias chicas (27,4%). También lo son, aunque con menor frecuencia por: un chico (17,9%), varios chicos (15,4%).

Estos resultados reflejan un patrón similar al del acoso escolar presencial en el caso de los chicos, pero no en el de las chicas, que en el acoso que se produce en el centro escolar son acosadas casi por igual por chicas que por chicos.

Se planteó una segunda pregunta sobre la identidad de quienes habían realizado el ciberacoso, que fue:

"¿Dónde te han conocido quienes te acosaron a través del ordenador o del móvil?: 1) en el colegio o instituto; 2) en internet; 3) en otro lugar; con respuestas "sí o no" a cada uno de los tres lugares.

A esta pregunta respondieron 1.567 estudiantes. De los cuales el 57,4% dijo que, en el colegio o instituto, el 32,5% en internet y el 33,9% en otro lugar. Las respuestas en función del género fueron:

- En las chicas: el 61% en el colegio o instituto, el 32,5% en internet, y el 41,6% en otro lugar.

- En los chicos: el 52,3% en el colegio o instituto, el 32,6% en internet, y 31,4% en otro lugar.

Estos resultados reflejan que:

1) *En más de la mitad de los casos de ciberacoso, éste ha sido ejercido por estudiantes del centro educativo*, que extienden a las relaciones online el acoso que probablemente también ejercen de forma presencial, agravando considerablemente con ello sus consecuencias. Por lo que todo programa de prevención del acoso escolar debe tener en cuenta el riesgo de dicha extensión.

2) *El acoso ejercido por personas conocidas a través de internet puede suponer un riesgo especial*, así como mayor dificultad para contarlo y detenerlo. Aunque la pregunta hacía referencia al acoso ejercido por algún chico o chica, es posible que algunos de estos casos puedan hacer referencia a situaciones de abuso llevado a cabo por personas adultas.

3) El hecho de que estos porcentajes sumen 135,1% en las chicas y 116,3% en los chicos pone de manifiesto que una de cada tres chicas y uno de cada seis chicos *reconocen haber sufrido situaciones de ciberacoso ejercidas por personas que han conocido en distintos lugares*, lo cual pone de manifiesto una especial vulnerabilidad, que los programas de prevención deberían reducir desarrollando competencias para manejar adecuadamente las TIC y pedir ayuda cuando sea necesaria.

### 4.2.5. A quién pidieron ayuda

Con el objetivo de conocerlo, a quienes habían respondido haber sufrido alguna victimización a través de TIC, 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses, se preguntó: "¿le has contado a alguien que has sufrido acoso a través del ordenador o del móvil?". Respondieron 1.567 estudiantes, de los cuales el 44,9% dijo que sí y el 55,1% que no. El resultado en una pregunta similar planteada a quienes habían sufrido acoso escolar presencial reflejó que el 61,8% hablaron de dicho problema con alguien, un porcentaje que supera en 17 puntos porcentuales al que se detecta respecto al ciberacoso. Lo cual pone de manifiesto una menor tendencia a contar el ciberacoso que el que se produce en el centro escolar.

A quienes habían reconocido haber contado a alguien que habían sufrido ciberacoso se preguntó: "¿a quién o quiénes se lo has contado?", seguido de las mismas figuras mencionadas en una pregunta similar respecto al acoso escolar presencial, (con respuesta "sí o no" respecto a cada figura). En la Tabla 8 se presentan los resultados, basados en las respuestas de 727 estudiantes.

Tabla 8. Con quien han hablado del ciberacoso sus víctimas

| Personas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| A mis amigos o amigas | 550 | 78,1 |
| A los compañeros y compañeras | 175 | 24,9 |
| A los profesores y profesoras | 201 | 28,5 |
| A otra persona adulta del centro | 127 | 18,0 |
| Al departamento de orientación o similar | 103 | 14,6 |
| Al equipo de mediación | 85 | 12,1 |
| A mi madre | 484 | 68,7 |
| A mi padre | 409 | 58,1 |
| A mi hermano o hermana | 315 | 44,7 |
| Al entrenador o entrenadora | 87 | 12,3 |
| A otra persona | 284 | 40,3 |

Como puede observarse en la Tabla 8, sobre las figuras con las que hablaron del ciberacoso las víctimas:

1) *Lo más frecuente es recurrir a los amigos y las amigas (78,1%) y en segundo lugar a la madre (68,7%).* Son las mismas figuras a quienes han recurrido quienes sufrieron acoso escolar presencial, pero invirtiendo la diferencia de estos dos porcentajes, que en el acoso escolar eran casi iguales, del 77,4% y 78,6%, respectivamente. Hay por tanto una mayor tendencia a hablar con la madre del acoso escolar que del ciberacoso

2) *En la familia están las otras figuras a las que han recurrido más víctimas del ciberacoso*: el padre (58,1%) y los hermanos y hermanas (44,7%), como sucedía también respecto al acoso escolar presencial.

3) La tendencia a *contarlo al profesorado es mucho menor en el ciberacoso* (28,5%) que en el acoso escolar (53,2%), diferencia que cabe relacionar con la relevancia que dicha figura tiene para detenerlo en la escuela.

4) *Pedir ayuda al grupo de iguales*. El 24,9% de las víctimas del ciberacoso se lo ha contado a compañeros/as; porcentaje próximo al del 28,8% que lo hizo en el caso de las víctimas de acoso escolar.

5) *La disponibilidad de otras figuras es muy minoritaria*: el departamento de orientación (14,6%), el entrenador/a de actividades deportivas (12,3%) o el equipo de mediación (12,1%).

### 4.2.6. Por qué no hablaron sobre la victimización a través de TIC

El 55,1% de quienes habían reconocido sufrir alguna situación de ciberacoso dijo que no se lo había contado a nadie. Con el objetivo de conocer por qué se les preguntó: "¿por qué no se lo has contado a nadie?, seguido de las 6 razones sobre las que también se preguntó a las víctimas del acoso escolar presencial. El tipo de respuesta en cada elemento era: sí, no. En la Tabla 9 se presentan los resultados. Respondieron 863 estudiantes.

Tabla 9. Razones por las que no contaron el ciberacoso las víctimas

| Razones | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Por miedo | 222 | 25.0 |
| Porque te sientes solo/a sin saber a quién pedir ayuda | 182 | 20,7 |
| Por no preocupar a tu familia | 317 | 36,0 |
| Por no ser chivato/a | 199 | 22,6 |
| Porque no va a servir de nada | 285 | 32,5 |
| Por otra razón | 382 | 43,5 |

La comparación de los resultados que se presentan en la Tabla 9 con los obtenidos en una pregunta similar a las víctimas del acoso escolar presencial reflejan que:

1) El miedo es bastante más frecuente en el acoso escolar (68,9% que en el ciberacoso (25%). Lo cual sugiere una superior gravedad en el que se produce presencialmente, por lo menos desde lo que siente quien lo sufre.

2) En cuatro razones hay diferencias de menor magnitud, pero en la misma dirección, con porcentajes superiores también en acoso escolar (al que corresponden los porcentajes que figuran en primer lugar) que en ciberacoso (en segundo lugar):

- Por no preocupar a tu familia: 42,3% y 36%.
- Porque no va a servir de nada: 33,9% y 32,5%.
- Por no ser chivato: 27,7% y 22,6%.
- Porque te sientes solo/a, sin saber a quién pedir ayuda: 24,7% y 20,7%.

3) La respuesta que un mayor porcentaje de víctimas de ciberacoso da en este bloque de preguntas es que no se lo contaron a nadie “por otra razón” (43,5%), porcentaje muy próximo al encontrado respecto al acoso escolar (40,7%). Entre dichas razones cabe pensar en que no le dieran importancia, que sintieran vergüenza de reconocer que se han sufrido dichas situaciones o por la dificultad para entenderlas o para describirlas.

### 4.3. Situaciones específicas de ciberacoso reconocidas por quienes agreden

Con el objetivo de evaluarlas se preguntó a partir de quinto de primaria: “¿has participado a través de internet o el móvil acosando a un chico o a una chica de la forma que se indica a continuación? Recuerda que solo es acoso cuando se hace repetidamente y con la intención de molestar”; seguida de las situaciones que se incluyen en la Tabla 10, con las mismas opciones de respuestas utilizadas respecto al acoso escolar.

Las cuatro últimas situaciones solo se plantearon a quienes habían respondido tener cuenta en redes sociales, y el resto también a quienes habían reconocido tener acceso a internet sin que ninguna persona viera lo que estaban haciendo. No se planteó este bloque de preguntas a quienes respondieron negativamente a ambas cuestiones por ser impensable que pudieran producirse. La pregunta sobre acoso contra la orientación sexual solo se planteó en educación secundaria, debido a la dificultad detectada en primaria para entenderla.

En la Tabla 10 se presenta el número de estudiantes que ha respondido a cada cuestión sobre participación en ciberacoso.

Tabla 10. Cuántos/as responden a cada pregunta sobre participación en situaciones de ciberacoso

| | Participantes | | Total |
|---|---|---|---|
| Preguntas | EP | ESO | N |
| Llamándole por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Ignorándole a propósito o excluyéndote del grupo | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Contando mentiras o rumores sobre él/ella para que otros le rechacen | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Insultándole o hablando mal de él/ella por su color de piel o su país para hacerte sentir mal | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Hablando mal de él/ella por su aspecto físico para hacerle sentir mal | 2.295 | 8.521 | 10.816 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Haciendo bromas de su orientación sexual | | 8.521 | 8.521 |
| Enviando o publicando fotos o vídeos suyos sin su permiso o para hacerle daño | 2.295 | 8.521 | 10.816 |
| Pirateando su cuenta para hacerse pasar por él/ella | 1.662 | 8.154 | 9.816 |
| Cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas | 1.662 | 8.154 | 9.816 |
| Llamándole de forma anónima para amenazarle o darle miedo | 1.662 | 8.154 | 9.816 |
| Creando un perfil falso con sus datos personales para hacerle daño | 1.662 | 8.154 | 9.816 |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse con él/ella y criticarle delante de todos | 1.662 | 8.154 | 9.816 |

### 4.3.1. Cuántos/as han participado en situaciones específicas de ciberacoso

En la Tabla 11 se presentan las respuestas de la muestra completa sobre la participación en situaciones de ciberacoso; y el la Figura 8 los porcentajes de quienes reconocieron haber participado en cada situación 2 o 3 veces al mes o más.

Tabla 11. Porcentajes de estudiantes que responden haber participado en cada situación de ciberacoso. Muestra completa

| | Nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | aprox. una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 92,3% | 5,7% | 0,9% | 0,3% | 0,8% |
| Ignorándole a propósito o excluyéndote del grupo | 93,6% | 4,8% | 0,9% | 0,3% | 0,5% |
| Contando mentiras o rumores sobre él/ella para que otros le rechacen | 95,3% | 3,2% | 0,7% | 0,3% | 0,5% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer | 97,0% | 1,8% | 0,6% | 0,3% | 0,3% |
| Insultándole o hablando mal de él/ella por su color de piel o su país para hacerte sentir mal | 95,8% | 2,5% | 0,7% | 0,3% | 0,6% |
| Hablando mal de él/ella por su aspecto físico para hacerle sentir mal | 95,1% | 3,2% | 0,7% | 0,4% | 0,6% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 97,0% | 1,6% | 0,6% | 0,3% | 0,5% |
| Haciendo bromas de su orientación sexual | 96,3% | 2,2% | 0,8% | 0,3% | 0,5% |
| Enviando o publicando fotos o vídeos suyos sin su permiso o para hacerle daño | 96,7% | 2,0% | 0,6% | 0,2% | 0,4% |
| Pirateando su cuenta para hacerse pasar por él/ella | 97,3% | 1,6% | 0,5% | 0,2% | 0,4% |
| Cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas | 97,4% | 1,6% | 0,4% | 0,2% | 0,4% |
| Llamándole de forma anónima para amenazarle o darle miedo | 97,4% | 1,4% | 0,4% | 0,3% | 0,4% |
| Creando un perfil falso con sus datos personales para hacerle daño | 96,5% | 2,1% | 0,7% | 0,3% | 0,4% |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse con él/ella y criticarle delante de todos | 97,4% | 1,5% | 0,5% | 0,3% | 0,3% |

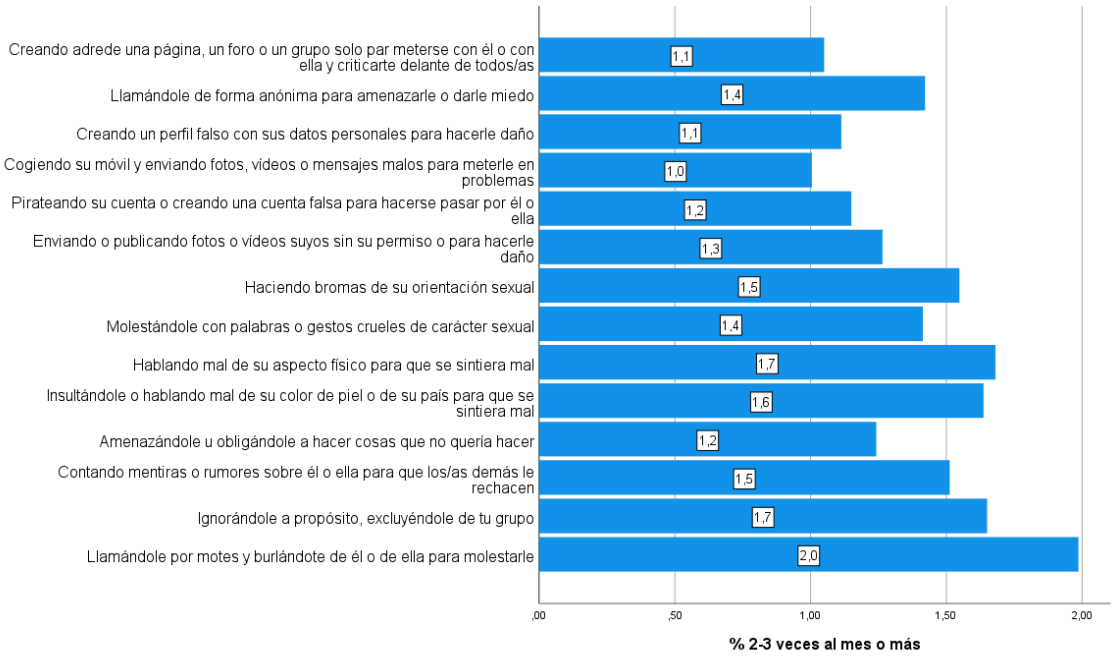



Figura 8. Porcentajes de estudiantes de la muestra total que reconocen haber participado en cada situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más

Como se refleja en la Figura 8, sobre las situaciones de ciberacoso en las que reconocen haber participado 2 o 3 veces al mes o más:

1) *Los porcentajes en las 14 situaciones giran entre el 1% y el 2%*, con menores diferencias entre ellos que las detectadas en las situaciones reconocidas por las víctimas de ciberacoso o en el acoso escolar presencial.

2) *Las situaciones más frecuentes son de tipo verbal y relacional, incluidas las racistas y homófobas:* "llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle" (2%), "ignorándole a propósito, excluyéndole de tu grupo" (1,7%), "insultándole o hablando mal de su país o de su color de piel para que se sintiera mal" (1,6%), "contando mentiras o rumores sobre él o ella para que los demás le rechacen" (1,5%), "hablando mal de su aspecto físico para que me sintiera mal" (1,5%) y "haciendo bromas de su orientación sexual (1,5%). Cuatro de estas situaciones son también las más reconocidas por las víctimas, así como desde ambos papeles en el acoso escolar presencial. En el caso de quienes reconocen haber participado en ciberacoso, parecen tener una frecuencia similar las situaciones de acoso racista y homófobo.

2) Los porcentajes de quienes reconocen haber participado en el resto de las situaciones se sitúan entre el 1,4% (en: "molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual") y el 1% (en: "llamándole de forma anónima para amenazarle y darle miedo" y "cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas").
El 4,4% del alumnado de 5º de primaria a 4º de secundaria reconoce haber participado en alguna de las 14 situaciones de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. Cifra que, como sucedía con las víctimas, es inferior a la del

6% detectada respecto a la participación en el acoso escolar presencial al integrar los resultados de las 10 situaciones evaluadas.

### 4.3.2. Situaciones de ciberacoso en función de la etapa educativa

En las Tablas 12 y 13 se presentan los resultados obtenidos sobre la participación en situaciones de ciberacoso en educación primaria y educación secundaria, respectivamente.

Tabla 12. Porcentajes de estudiantes de primaria que responden haber participado en cada situación de ciberacoso

| | Nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | aprox. una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 92,3% | 5,6% | 1,0% | 0,3% | 0,8% |
| Ignorándole a propósito o excluyéndote del grupo | 92,9% | 5,6% | 0,5% | 0,5% | 0,4% |
| Contando mentiras o rumores sobre él/ella para que otros le rechacen | 94,5% | 4,1% | 0,7% | 0,3% | 0,4% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer | 96,8% | 2,3% | 0,5% | 0,3% | 0,2% |
| Insultándole o hablando mal de él/ella por su color de piel o su país para hacerte sentir mal | 95,9% | 2,8% | 0,4% | 0,4% | 0,5% |
| Hablando mal de él/ella por su aspecto físico para hacerle sentir mal | 95,5% | 3,2% | 0,4% | 0,3% | 0,5% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 97,2% | 1,6% | 0,5% | 0,2% | 0,4% |
| Haciendo bromas de su orientación sexual | 97,5% | 1,7% | 0,3% | 0,1% | 0,3% |
| Enviando o publicando fotos o vídeos suyos sin su permiso o para hacerle daño | 97,6% | 1,6% | 0,2% | 0,4% | 0,2% |
| Pirateando su cuenta para hacerse pasar por él/ella | 97,4% | 2,1% | 0,1% | 0,2% | 0,2% |
| Cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas | 98,1% | 1,0% | 0,2% | 0,3% | 0,4% |
| Llamándole de forma anónima para amenazarle o darle miedo | 96,6% | 1,9% | 0,8% | 0,2% | 0,4% |
| Creando un perfil falso con sus datos personales para hacerle daño | 97,6% | 1,7% | 0,3% | 0,2% | 0,2% |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse con él/ella y criticarle delante de todos | 92,3% | 5,6% | 1,0% | 0,3% | 0,8% |

Tabla 13. Porcentajes de estudiantes de secundaria que responden haber participado en cada situación de ciberacoso

| | Nunca | solo ha ocurrido 1 o 2 veces | 2 o 3 veces al mes | aprox. una vez a la semana | varias veces por semana |
|---|---|---|---|---|---|
| Llamándole por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | 92,3% | 5,8% | 0,9% | 0,3% | 0,8% |
| Ignorándole a propósito o excluyéndote del grupo | 93,8% | 4,5% | 1,0% | 0,2% | 0,5% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Contando mentiras o rumores sobre él/ella para que otros le rechacen | 95,5% | 2,9% | 0,8% | 0,3% | 0,5% |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer | 97,1% | 1,6% | 0,6% | 0,3% | 0,3% |
| Insultándole o hablando mal de él/ella por su color de piel o su país para hacerte sentir mal | 95,8% | 2,5% | 0,8% | 0,3% | 0,6% |
| Hablando mal de él/ella por su aspecto físico para hacerle sentir mal | 95,0% | 3,2% | 0,8% | 0,4% | 0,6% |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | 96,9% | 1,6% | 0,6% | 0,4% | 0,5% |
| Haciendo bromas de su orientación sexual | 96,3% | 2,2% | 0,8% | 0,3% | 0,5% |
| Enviando o publicando fotos o vídeos suyos sin su permiso o para hacerle daño | 96,5% | 2,1% | 0,7% | 0,2% | 0,5% |
| Pirateando su cuenta para hacerse pasar por él/ella | 97,2% | 1,6% | 0,6% | 0,2% | 0,5% |
| Cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas | 97,3% | 1,5% | 0,4% | 0,2% | 0,4% |
| Llamándole de forma anónima para amenazarle o darle miedo | 97,3% | 1,5% | 0,5% | 0,3% | 0,4% |
| Creando un perfil falso con sus datos personales para hacerle daño | 96,4% | 2,2% | 0,7% | 0,3% | 0,4% |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse con él/ella y criticarle delante de todos | 97,4% | 1,5% | 0,5% | 0,3% | 0,3% |

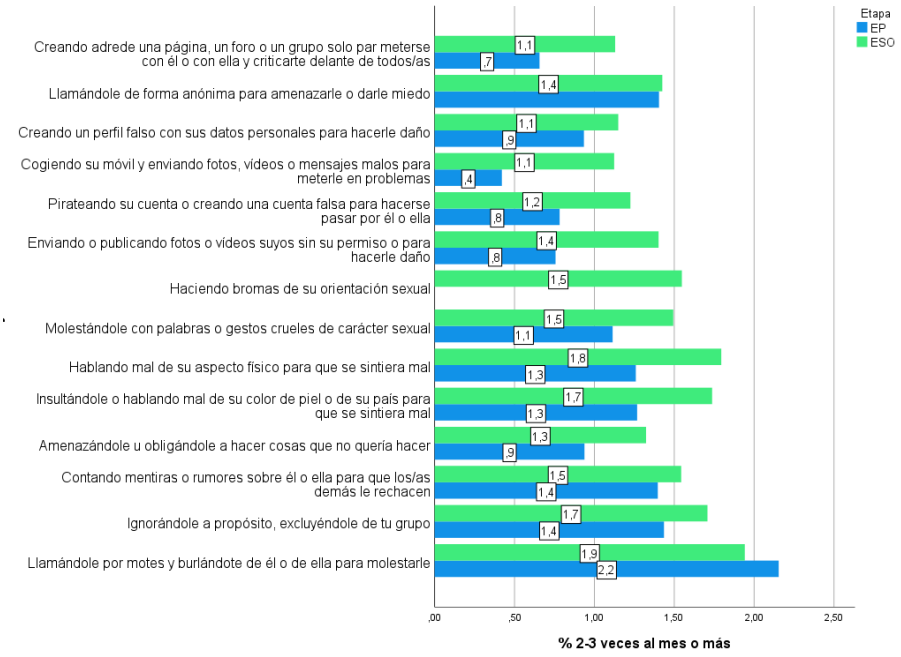



Figura 9. Porcentajes de estudiantes que reconocen haber participado en cada situación de ciberacoso (2 o 3 veces al mes o más) en función de la etapa educativa

Como se refleja en la Figura 9, los porcentajes de quienes reconocen haber participado en situaciones de ciberacoso 2 o veces al mes o más en educación secundaria son más elevados que en primaria. En dos de dichas situaciones

estas diferencias resultan estadísticamente significativas, con pequeños tamaños de efecto: “Enviando o publicando fotos o vídeos suyos sin su permiso o para hacerle daño” ($p$ <.05, V = .024) y “Cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas” ($p$ < .01, V = .027).

El 4,36% de quienes tienen acceso a internet y/o cuenta en redes sociales reconocieron haber participado en alguna situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más (472 estudiantes de 10.816). Segregando estos resultados en función de la etapa educativa se observa que son: el 4,1% del alumnado de primaria que respondió a estas preguntas (2.295); y el 4,4% del alumnado de secundaria (de 8.521). Para interpretar estos resultados conviene tener en cuenta las grandes diferencias entre etapas en el alumnado que responde a estas preguntas debido a las existentes en el uso de dispositivos digitales, como se analiza en el capítulo dos.

### 4.3.3. Situaciones de ciberacoso en función de la etapa educativa y el género

En las Figuras 10 y 11 se presentan los porcentajes de chicos y chicas que reconocen haber participado en cada situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más, en educación primaria y en educación secundaria, respectivamente.

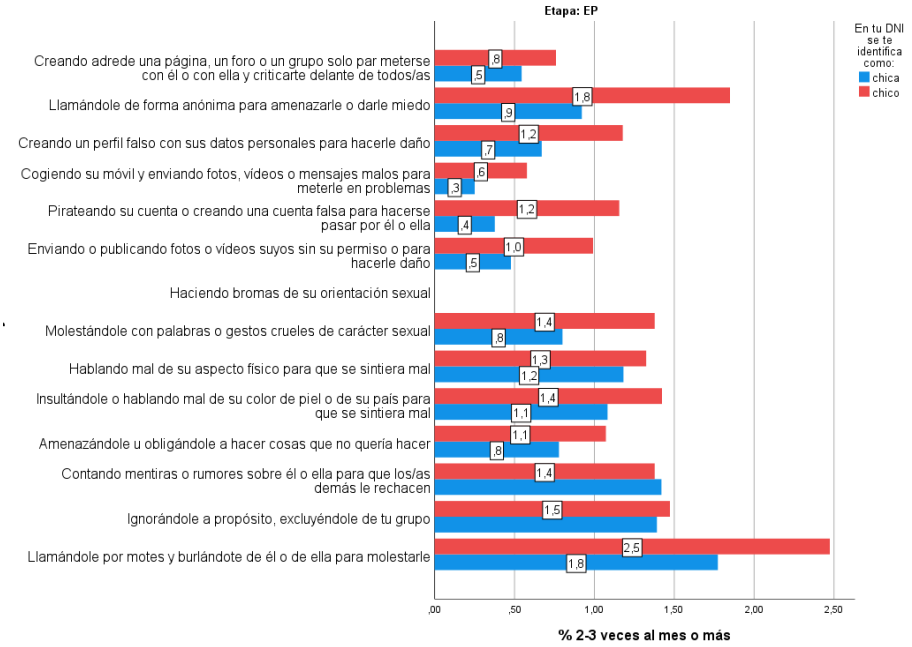



Figura 10. Porcentajes de chicos y de chicas que reconocen haber participado en cada situación de ciberacoso (2 o 3 veces al mes o más) en educación primaria

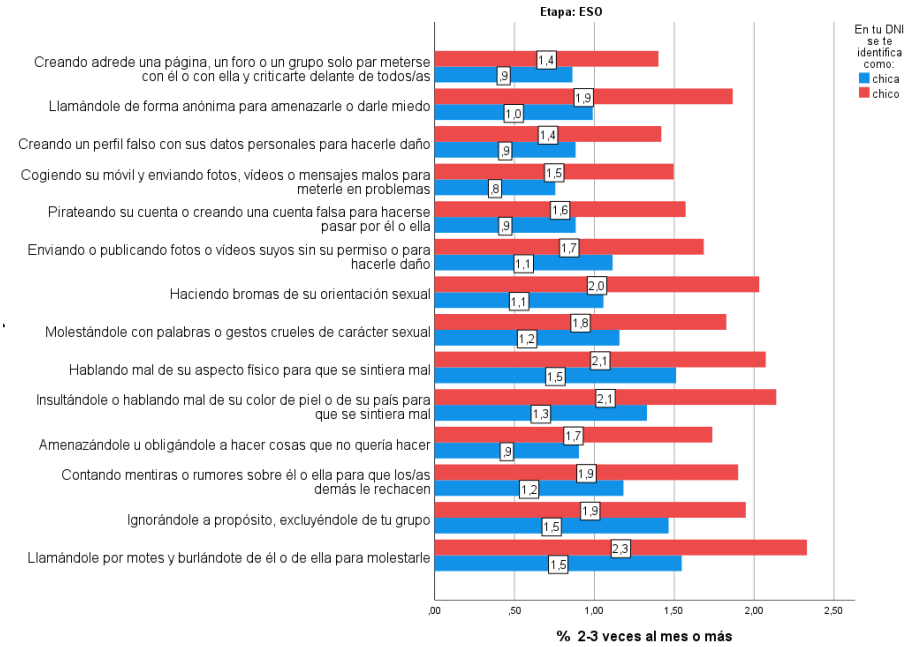



Figura 11. Porcentajes de chicos y chicas que reconocen haber participado en cada situación de ciberacoso (2 o 3 veces al mes o más) en educación secundaria

Como puede observarse en las Figuras 10 y 11, los chicos reconocen participar en situaciones de ciberacoso más que las chicas en casi todas las situaciones, tanto en primaria como en secundaria, con la única excepción de “contando mentiras o rumores sobre él o ella para que los demás le rechacen”, en la que esto sucede solo en secundaria mientras que los porcentajes son casi idénticos en primaria.

Las diferencias en función del género en la participación en situaciones de ciberacoso resultan estadísticamente significativas en educación secundaria en casi todas las situaciones por las que se pregunta, como puede observarse en la Tabla 14, en la que se incluyen el valor de su significación y tamaños de efecto. Aunque en educación primaria también hay diferencias, éstas son de menor magnitud y debido al reducido número de estudiantes en las que se basan no llegan a ser estadísticamente significativas.

Tabla 14. Diferencias estadísticamente significativas en función del género en situaciones de ciberacoso sufridas en secundaria 2 o 3 veces al mes o más

| Situaciones | *p* | V |
|---|---|---|
| Llamándole por motes, burlándose de ti o ridiculizándote | .01 | .029 |
| Contando mentiras o rumores sobre él/ella para que otros le rechacen | .01 | .030 |
| Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer | .001 | .037 |
| Insultándole o hablando mal de él/ella por su color de piel o su país para hacerte sentir mal | .001 | .031 |
| Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual | .05 | .027 |
| Haciendo bromas de su orientación sexual | .001 | .039 |
| Enviando o publicando fotos o vídeos suyos sin su permiso o para hacerle daño | .05 | .024 |
| Pirateando su cuenta para hacerse pasar por él/ella | .01 | .032 |
| Cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas | .001 | .035 |
| Llamándole de forma anónima para amenazarle o darle miedo | .05 | .026 |
| Creando un perfil falso con sus datos personales para hacerle daño | .001 | .038 |
| Creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse con él/ella y criticarle delante de todos | .05 | .026 |

El 4,36% de quienes tienen acceso a internet y/o cuenta en redes sociales reconocieron haber participado en alguna situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más, 472 estudiantes de 10.816. Segregando estos resultados en función del género se observa que son: 191 chicas, el 3,6% de las que responden a este bloque de preguntas; y 281 chicos, el 5% de los que responden. Las diferencias en función del género son estadísticamente significativas ($p$ < .001) con un pequeño tamaño de efecto (V = .04) y reflejan que los chicos participan en el ciberacoso más que las chicas. En la Figura 12 se segregan estos resultados en función de la etapa educativa. Como en ella se observa, los superiores porcentajes de chicos entre quienes reconocen haber participado en alguna situación de ciberacoso se producen tanto en primaria como en secundaria.

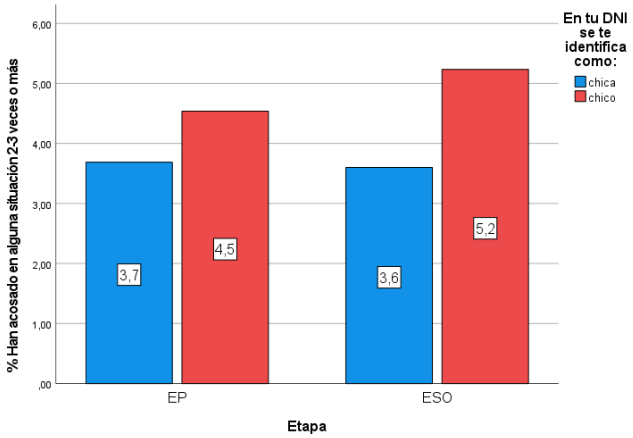



Figura 12. Porcentajes de estudiantes que han ejercido acoso en alguna situación a través de TIC en función de la etapa educativa y el género

Como sucedía con las situaciones vividas como víctima, también existe una relación significativa entre haber participado en alguna situación específica de acoso escolar y de ciberacoso ($p$ < .001), con un tamaño de efecto relativamente alto (V = .368). Este análisis se basa en las respuestas de 10.816 estudiantes. Estos resultados reflejan que haber participado en alguna forma de acoso incrementa el riesgo de volver a hacerlo en otros contextos, así como la necesidad de intervenir para prevenirlo.

## 4.4. Condiciones educativas de protección del ciberacoso

### 4.4.1 Haber trabajado en la escuela sobre los riesgos de las TIC y saber dónde pedir ayuda

Para conocer la extensión del trabajo escolar sobre este tema se preguntó a partir de 5º de primaria a todo el alumnado: “¿recuerdas que se haya trabajado en tu centro sobre los riesgos de internet y las redes sociales?” Respondieron 14.712 estudiantes, el 85,2% dijo que sí y el 14,8% que no. El porcentaje de quienes recuerdan dicho trabajo es significativamente más elevado ($p$ < .001) en educación secundaria (87,8%) que en primaria (79,7%) con tamaños de efecto moderado (V = 0.10).

También es significativa la diferencia ($p < .001$, V = .075) entre las chicas que recuerdan dicho trabajo (87,9%) y los chicos que así responden (82,6%); diferencia que cabe relacionar con la mayor implicación de las chicas en los trabajos escolares, que les permite recordarlos mejor.

El hecho de que en 2023 más del 85% del alumnado de secundaria obligatoria recuerde haber trabajo en la escuela sobre los riesgos de internet y las redes sociales refleja un importante avance respecto a 2020, en el que el porcentaje se situaba en el 52,5% (incluyendo también al alumnado de bachillerato y ciclos formativos).

A la pregunta "¿sabes dónde podrías encontrar ayuda si tuvieras un problema grave con otra persona a través de internet o del móvil?" respondieron 14.712 estudiantes, el 79,4% reconoció que sí y el 20,6% que no. También en esta pregunta el porcentaje de respuesta afirmativa fue significativamente superior ($p < .001$) en secundaria (80,5%) que en primaria (77%), con un pequeño tamaño de efecto (V = 0.04). Se detecta también una diferencia significativa de escasa magnitud en función del género ($p < .001$, V = .035), siendo algo mayor el porcentaje en las chicas (80.9%) que en los chicos (78%).

### 4.4.2. Hablar con su familia y el profesorado sobre lo que hacen en internet y las redes sociales

Para conocer la extensión de estas importantes condiciones de protección se preguntó a partir de 5º de primaria a todo el alumnado: "¿con qué frecuencia has realizado lo que se indica a continuación?:

- "Hablar con mi madre o con mi padre sobre lo que hago a través de internet (las páginas que visito, lo que pasa en las redes…)"
- "Hablar sobre lo que hago en internet con profesores o profesoras".

En la Tabla 15 se presentan los resultados a estas preguntas en la muestra completa; y en la Figura 13 segregados en función del género. Respondieron 10.816 estudiantes

Tabla 15. Porcentajes de estudiantes que reconoce hablar con cada figura sobre lo que hace en internet y las redes sociales

| | Nunca | alguna vez | varias veces | bastantes veces | muchas veces |
|---|---|---|---|---|---|
| Hablar con mi madre o con mi padre sobre lo que hago a través de internet (las páginas que visito, lo que pasa en las redes…) | 29,1% | 30,7% | 19,4% | 11,7% | 9,0% |
| Hablar sobre lo que hago en internet con profesores o profesoras | 71,6% | 19,0% | 4,9% | 2,3% | 2,3% |

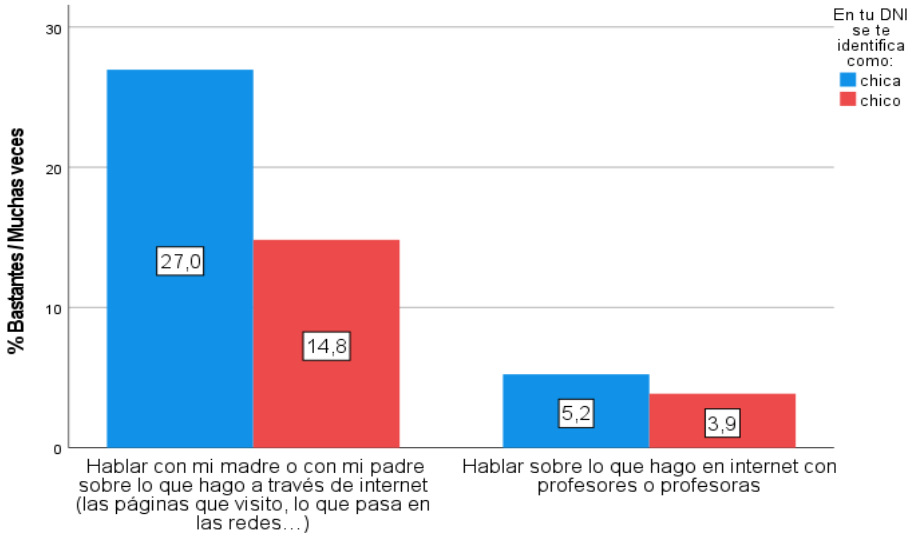



Figura 13. Porcentajes de estudiantes que hablan con figuras adultas bastantes o muchas veces sobre lo que hacen en internet y las redes sociales

Como puede observarse en la Tabla 15 y en la Figura 13 sobre lo que el alumnado de 5º de primaria a 4º de secundaria reconoce:

1) La mayoría (*71,6%) ha hablado con su madre o con su padre* alguna vez sobre lo que hace en internet y las redes sociales, aunque es muy minoritario hacerlo de forma habitual (20,7%), con diferencias significativas en función del género. El porcentaje de chicos que reconoce hablar bastantes o muchas veces es del 14,8% frente al 27% de las chicas que así responde. Estas diferencias son estadísticamente significativas, con un tamaño de efecto medio ($p < .001$, V = .193). La diferencia entre etapas también es significativa ($p < .001$, V = .072), con superiores porcentajes de primaria entre quienes han hablado solo alguna vez (28,7% EP y 31,3% ESO) y quienes lo han hecho muchas veces (12,8% en EP y 8% en ESO); mientras que sucede lo contrario en la respuesta varias veces (17,5% EP y 19,9% ESO).

2) *Solo el 28,4% reconoce haber hablado de este tema con el profesorado*, siendo muchos menos (4,6%) quienes lo hacen de forma habitual, el 5,2% entre las chicas y el 3,9% entre los chicos. Estas diferencias en función del género son estadísticamente significativas, con un pequeño tamaño de efecto ($p < .001$, V = .046). Son superiores los porcentajes de chicos que responden no hablar nunca (73,4%) que de chicas (69,8%); al contrario de lo que sucede en hablar bastantes/muchas veces, con porcentajes más elevados de chicas (5,2%) que de chicos (3.9%). También hay diferencias significativas entre etapas ($p < .001$, V = .074), con superiores porcentajes entre quienes no hablan nunca con el profesorado de este tema en secundaria (72,4%) que en primaria (68,7%); al contrario de lo que sucede entre quienes hablan muchas veces (1,7% en secundaria y 4,3% en primaria).

Estos resultados reflejan que, aunque la mayoría del alumnado (85%) reconoce haber trabajado en la escuela sobre los riesgos de internet y las redes sociales,

son también mayoría (72%) quienes dicen que no han hablado nunca con el profesorado sobre lo que hacen a través de dispositivos digitales. Por lo que parece conveniente extender el trabajo escolar para favorecer que todo el alumnado pueda compartir con figuras adultas en la escuela las incidencias que encuentra al utilizarlos.

Por otra parte, aunque la mayoría del alumnado ha hablado alguna vez con su madre o con su padre sobre lo que hacen online, son muy pocos quienes reconocen hacerlo de forma habitual, especialmente entre los chicos. Condición que también hay que promover para prevenir el ciberacoso y otros riesgos de las TIC sin obstaculizar las oportunidades que pueden proporcionar.

### 4.5. Relación entre el acoso escolar y ciberacoso

En la Tabla 16 se presentan los resultados obtenidos al analizar cuántos/as estudiantes entre quienes reconocieron haber vivido acoso escolar en la pregunta general (2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses) reconocen haber sufrido o ejercido alguna situación de ciberacoso con dicha frecuencia. En este análisis se han utilizado en el caso del acoso escolar los datos de prevalencia general y en el caso del ciberacoso los datos obtenidos a partir de las situaciones específicas.

Tabla 16. Cuántos/as víctimas y acosadores de acoso escolar han sufrido o ejercido situaciones de ciberacoso

| | Ciberacoso | | Total |
|---|---|---|---|
| Acoso escolar | Victima | Acosador/a | |
| Victima | 383 (46,4%) | 88 (10,6%) | 826 |
| Acosador/a | 111 (41,1%) | 82 (35,3%) | 270 |
| Total | 1568 | 472 | |

El análisis de los resultados que se presentan en la Tabla 16 reflejó que:

1*) Ser víctima de acoso escolar y de ciberacoso*. Como se analiza en el capítulo dos, el 6,2% del alumnado se reconoció víctima de acoso escolar después de haber leído en qué consiste dicho problema. Casi la mitad (el 46,4%) de quienes así lo hicieron reconocieron haber sufrido alguna situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más; esta relación resulta estadísticamente significativa con un tamaño de efecto moderado ($p < .001$, $V = 0.228$). Quienes son víctimas de acoso escolar y ciberacoso representan al 2,6% del alumnado que respondió a ambas preguntas, poniendo de manifiesto que ser víctima de acoso escolar incrementa el riesgo de serlo también a través de dispositivos digitales.

2) *Ejercer acoso escolar y situaciones de ciberacoso*. La prevalencia de acosadores/as contra compañeros/as de su centro es del 2,1%, evaluada a través de quienes reconocieron haberlo sido durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más) después de haber leído en qué consiste dicho problema. El 35,5% de quienes así respondieron reconocieron también haber ejercido alguna situación de ciberacoso con dicha frecuencia. Quienes dicen ejercer los dos tipos de acoso representan al 0,76% del alumnado que respondió a ambas preguntas, Esta asociación resulta estadísticamente significativa con un tamaño de efecto moderado ($p < .001$, $V = 0.225$), poniendo de manifiesto que ejercer

acoso escolar incrementa el riesgo de ejercerlo también a través de dispositivos digitales.

3) *Ser víctima de acoso escolar y ejercer situaciones de ciberacoso*. El 10,6% de quienes se reconocieron víctimas de acoso escolar respondió haber ejercido alguna situación de ciberacoso. Representan el 0,81% de quienes respondieron sobre ambas preguntas. Esta asociación es estadísticamente significativa con un tamaño de efecto moderado ($p < .001$, $V = .130$), poniendo de manifiesto que sufrir acoso escolar incrementa el riesgo de participar en alguna situación de ciberacoso.

4*) Ejercer acoso escolar y ser víctima de situaciones de ciberacoso.* El 41,1% de quienes reconocieron ejercer acoso escolar respondieron haber sufrido como víctimas alguna situación de ciberacoso. Representan el 0,75% del total de quienes respondieron sobre ambas preguntas. Esta relación es estadísticamente significativa ($p < .001$, $V = .135$), con un tamaño de efecto moderado, poniendo de manifiesto que ejercer acoso escolar incrementa el riesgo de sufrir ciberacoso. Parece por tanto que a través de dispositivos digitales cambia el desequilibro de poder entre quienes sufren y ejercen el acoso escolar, disminuyendo el de quienes ejercen acoso presencial.

Para explicar los resultados anteriores conviene tener en cuenta que el 57,4% de quienes han sufrido ciberacoso conocieron a quienes lo llevaron a cabo en el centro escolar.

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto la necesidad de incluir en los programas contra el acoso escolar actividades que reduzcan el riesgo de reproducción de situaciones de violencia vividas con anterioridad.

# CAPÍTULO CINCO

# CÓMO ES SU VIDA COTIDIANA: EN LA FAMILIA, EN LA ESCUELA Y EN LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

En este capítulo se describen las características de cómo es la vida de la infancia y la adolescencia en la actualidad. Características fundamentales para comprender los resultados de los capítulos anteriores, así como su posible relevancia como condiciones de riesgo o de protección respecto al acoso escolar y el ciberacoso.

## 1. Cómo es su vida familiar

### 5.1.1. Con quién viven normalmente

En la Tabla 1 se presentan los resultados a la pregunta "¿Quién vive normalmente contigo en casa?", de respuesta "sí, no" a cada una de las opciones que se incluyen en el cuestionario. Respondieron 16.202 estudiantes.

Tabla 1. Con quién viven normalmente

| Personas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Madre | 15.554 | 96,0 |
| Padre | 13.771 | 85,0 |
| Pareja madre o padre | 2.282 | 14,1 |
| Hermanas/os | 12.279 | 75,8 |
| Hermanastras/os | 954 | 5,9 |
| Dos madres | 318 | 2,0 |
| Dos padres | 321 | 2,0 |
| Abuelos | 2535 | 15,6 |
| Tíos | 1462 | 9,0 |
| Educadoras/es | 467 | 2,9 |
| Otras personas | 1.327 | 8,2 |

Las respuestas dadas por el alumnado participante sobre con quién vive normalmente reflejan que: el 15% no vive con su padre; el 4% no vive con su madre; el 24,2% no vive con hermanas/os; el 14,1% vive con la pareja del padre o de la madre; el 15,6% vive con su abuelo o su abuela o ambos; el 2,0% con dos padres o dos madres y el 2,9% con educadoras o educadores, situación que suele hacer referencia al sistema de protección de menores, aunque no solo. Resultados que reflejan una importante variedad de situaciones familiares que conviene reconocer para evitar la estigmatización de quienes viven en estructuras familiares minoritarias.

### 5.1.2 Calidad del apoyo y la educación familiar

Para su evaluación se preguntó: "¿hasta qué punto se dan en las relaciones con las personas adultas de tu familia (con tu padre, madre, tutor o tutora...) lo que se indica a continuación, seguido de los 10 elementos y opciones de respuesta que se incluyen en las Tablas 2-4. Siete de los cuales proceden de la *Escala de apoyo familiar* utilizada en los programas SEYLE de prevención del suicidio

(Kong et al., 2016), a los que se añadieron los tres últimos sobre la enseñanza inductiva de los límites.

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de respuestas de la muestra completa a cada uno de los indicadores de calidad del apoyo y la educación familiar; en las Tablas 3 y 4 estos mismos datos en el alumnado de primaria y secundaria, respectivamente; y en la Figura 1, los porcentajes de quienes respondieron que cada indicador se da bastante o mucho en su familia, en función de la etapa educativa. Contestaron 16.199 estudiantes: 6.601 de educación primaria y 9.598 de secundaria.

Tabla 2. Calidad del apoyo y la educación familiar en la muestra completa

| | nada | Poco | algo | Bastante | mucho | V Rel. Con etapa |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Entienden mis problemas. | 6,4% | 9,6% | 18,5% | 32,4% | 33,1% | .204 |
| Puedo contar con alguien para ayudarme en los deberes si lo necesito. | 6,7% | 7,9% | 13,8% | 26,1% | 45,5% | .219 |
| Se interesan por lo que hago en mi tiempo libre. | 8,0% | 10,2% | 19,8% | 30,9% | 31,1% | .050 |
| Me ayudan a tomar decisiones. | 6,4% | 9,0% | 17,9% | 30,8% | 35,8% | .121 |
| Hablan conmigo sobre la vida (lo que me pasa, lo que quiero, cómo me siento). | 9,4% | 11,6% | 18,3% | 26,0% | 34,7% | .092 |
| Escuchan mis opiniones. | 6,2% | 8,6% | 15,6% | 28,7% | 40,9% | .176 |
| Reconocen mis progresos (en asignaturas, deportes…). | 5,9% | 7,5% | 13,3% | 26,9% | 46,4% | .209 |
| Solemos ponernos de acuerdo cuando discutimos. | 13,7% | 18,4% | 23,9% | 24,4% | 19,6% | .229 |
| Cuando algo me parece injusto se lo digo a mis padres. | 8,2% | 9,2% | 16,3% | 29,1% | 37,2% | .147 |
| En mi casa hay reglas claras sobre lo que se puede y no se puede hacer. | 12,5% | 13,1% | 19,5% | 23,2% | 31,6% | .135 |

Tabla 3. Calidad del apoyo y la educación familiar en el alumnado de primaria

| | nada | poco | Algo | bastante | mucho |
|---|---|---|---|---|---|
| Entienden mis problemas. | 5,0% | 6,3% | 13,3% | 31,9% | 43,4% |
| Puedo contar con alguien para ayudarme en los deberes si lo necesito. | 4,0% | 4,9% | 9,7% | 23,6% | 57,8% |
| Se interesan por lo que hago en mi tiempo libre. | 8,5% | 10,4% | 19,5% | 28,6% | 33,0% |
| Me ayudan a tomar decisiones. | 5,4% | 8,3% | 15,2% | 28,5% | 42,6% |
| Hablan conmigo sobre la vida (lo que me pasa, lo que quiero, cómo me siento). | 8,8% | 10,5% | 16,3% | 24,6% | 39,9% |
| Escuchan mis opiniones. | 4,7% | 6,2% | 11,6% | 26,9% | 50,6% |
| Reconocen mis progresos (en asignaturas, deportes…). | 4,2% | 4,6% | 9,1% | 23,7% | 58,3% |
| Solemos ponernos de acuerdo cuando discutimos. | 11,0% | 12,9% | 20,1% | 27,0% | 29,0% |
| Cuando algo me parece injusto se lo digo a mis padres. | 6,8% | 7,8% | 13,2% | 26,7% | 45,6% |
| En mi casa hay reglas claras sobre lo que se puede y no se puede hacer. | 11,9% | 11,1% | 16,9% | 21,0% | 39,1% |

Tabla 4. Calidad del apoyo y la educación familiar en el alumnado de secundaria

| | nada | poco | Algo | bastante | mucho |
|---|---|---|---|---|---|
| Entienden mis problemas. | 7,3% | 11,9% | 22,1% | 32,8% | 26,0% |
| Puedo contar con alguien para ayudarme en los deberes si lo necesito. | 8,5% | 10,0% | 16,5% | 27,9% | 37,1% |
| Se interesan por lo que hago en mi tiempo libre. | 7,6% | 10,0% | 20,0% | 32,5% | 29,8% |
| Me ayudan a tomar decisiones. | 7,1% | 9,5% | 19,8% | 32,5% | 31,1% |
| Hablan conmigo sobre la vida (lo que me pasa, lo que quiero, cómo me siento). | 9,8% | 12,4% | 19,7% | 27,0% | 31,1% |
| Escuchan mis opiniones. | 7,3% | 10,3% | 18,3% | 29,9% | 34,2% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Reconocen mis progresos (en asignaturas deportes…). | 7,1% | 9,5% | 16,2% | 29,0% | 38,2% |
| Solemos ponernos de acuerdo cuando discutimos. | 15,5% | 22,2% | 26,5% | 22,6% | 13,1% |
| Cuando algo me parece injusto se lo digo a mis padres. | 9,3% | 10,1% | 18,5% | 30,7% | 31,5% |
| En mi casa hay reglas claras sobre lo que se puede y no se puede hacer. | 13,0% | 14,5% | 21,2% | 24,8% | 26,5% |

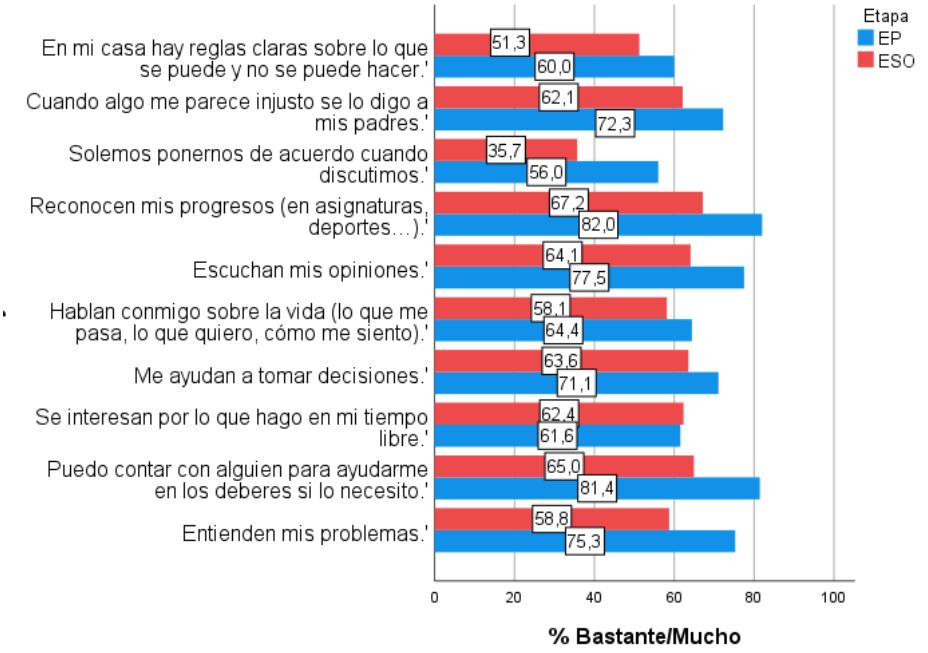



Figura 1. Porcentajes de quienes responden que cada indicador se da bastante o mucho en su familia en función de la etapa educativa

Como puede observarse en las Tablas 2-4 y en la Figura 1,

1) *La mayoría del alumnado de primaria y secundaria reconoce que casi todos los indicadores se dan bastante o mucho en su familia*. La única excepción se produce en el indicador "solemos ponernos de acuerdo cuando discutimos", en el que solo el 35,7% de estudiantes de secundaria reconoce que se da bastante o mucho. Entre el alumnado de primaria responde así el 56%, el menor porcentaje que se observa en los 10 indicadores también en dicha etapa. Se trata, por tanto, del indicador que más dificultad parece suponer para quienes tienen la responsabilidad de educar desde las famílas.

2) *Una pequeña minoría responde que los indicadores de la calidad del apoyo y la educación familiar no se dan en su familia*. Los porcentajes de quienes responden "nada" oscilan entre el 13,7% (en "solemos ponernos de acuerdo cuando discutimos" y el 6,4% (en "entienden mis poblemas" o "me ayudan a tomar decisiones").

2) *Las diferencias en función de la etapa educativa son estadísticamente significativas,* reflejando un menor reconocimiento de todos los indicadores entre el alumnado de secundaria que en el de primaria, que cabe relacionar con la

mayor dificultad que suele existir para proporcionar apoyo y enseñar a respetar límites cuando llegan a la adolescencia.

En la última columna de la Tabla 2 se han incluido los valores V, que reflejan el tamaño de la relación entre la etapa educativa y cada indicador de calidad de la educación familiar. En todos hay relaciones estadísticamente significativas ($p$ < .001), con tamaños de efecto bajos o moderados. Las diferencias más importantes entre primaria y secundaria se dan en: “solemos ponernos de acuerdo cuando discutimos”, “reconocen mis progresos”, “puedo contar con alguien para ayudarme en los deberes si lo necesito” y “entienden mis problemas”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a los 10 elementos puso de relieve la existencia de un único factor, por lo que pueden sumarse sus respuestas para obtener una puntuación global. En la Tabla 5 se presentan estos resultados en función del género y la etapa educativa.

Tabla 5. Estadisticos descriptivos de la calidad del apoyo
y la educación familiar en función del género y la etapa educativa

| Etapa | Género | Media | Desv. Típica | N |
|---|---|---|---|---|
| EP | Chica | 52,61 | 8,39 | 3077 |
| | Chico | 51,48 | 8,77 | 3278 |
| | Total | 52,03 | 8,61 | 6355 |
| ESO | Chica | 48,72 | 9,95 | 4617 |
| | Chico | 48,52 | 10,19 | 4617 |
| | Total | 48,62 | 10,07 | 9234 |
| Total | Chica | 50,28 | 9,55 | 7694 |
| | Chico | 49,75 | 9,74 | 7895 |
| | Total | 50,01 | 9,65 | 15589 |

El análisis de los resultados incluidos en la Tabla 5 reflejó que también en las puntuaciones globales, el alumnado de primaria muestra un mayor reconocimiento de la calidad del apoyo y la educación familiar que el alumnado de secundaria. Estas diferencias entre etapas son significativas ($p$ < .001) con un tamaño de efecto bajo (V= 0,03). No son significativos los efectos del género ni de su interacción con la etapa. Aunque las chicas obtienen puntuaciones ligeramente superiores a las de los chicos en las dos etapas educativas, ninguna de estas diferencias es estadísticamente significativa.

### 5.1.3. Calidad del apoyo familiar y acoso escolar

Con el objetivo de analizar dicha relación se compararon tres grupos de estudiantes en función de sus respuestas a las dos preguntas generales sobre el acoso, después de haber leído en qué consiste dicho problema: *víctimas* (que lo habían sufrido 2 o 3 veces al mes o más), *acosadores/as* (que habían participado acosando con dicha frecuencia) y *no implicados* (que no lo habían sufrido ni ejercido nunca). En la Tabla 6 se presentan las puntuaciones medias de los tres grupos en calidad del apoyo y la educación familiar. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de dicha calidad ($p$ < .001)

con un pequeño tamaño de efecto (Eta cuadrado, EC[5] = .012). Como puede observarse en ella, el alumnado que no participa nunca en el acoso ni lo sufre como víctima tiene más apoyo en su familia y mejor calidad educativa en dicho contexto que los otros dos grupos. Calidad que es significativamente mejor entre el alumnado que lo ha sufrido como víctima que entre quienes lo han ejercido como acosadores/as.

Tabla 6. Diferencias en calidad del apoyo y la educación familiar entre víctimas, acosadores y no implicados/as en el acoso escolar

| | N | Media | D. Típica |
|---|---|---|---|
| No implicados | 12666 | 50,68 | 9,32 |
| Víctimas | 834 | 47,66 | 10,46 |
| Acosadores | 192 | 43,99 | 12,34 |
| Total | 13692 | 50,40 | 9,50 |

Teniendo en cuenta su distinta naturaleza y la dificultad que supone reconocer que se ha vivido ciberacoso a través de una explicación general (sobre la que no existe actualmente consenso internacional), dicho problema se ha evaluado solamente preguntando por situaciones específicas. Por eso, para analizar su relación con la calidad del apoyo familiar en los tres grupos, éstos se formaron a partir de las respuestas sobre las 14 situaciones de acoso a través de TIC por las que se pregunta: víctimas (quienes habían sufrido alguna situación a través de TIC 2 o 3 veces al mes o más), acosadores (quienes la habían ejercido con dicha frecuencia), no implicados/as (quienes no habían sufrido ni ejercido ninguna situación de ciberacoso). En la Tabla 7 se presentan las puntuaciones medias de los tres grupos en calidad del apoyo y la educación familiar. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de dicha calidad entre los tres grupos ($p < .001$) con un pequeño tamaño de efecto (Eta cuadrado, EC = .015). Los resultados en ciberacoso siguen el mismo patrón del encontrado respecto al acoso escolar. El alumnado no implicado en situaciones de ciberacoso tiene más apoyo familiar y una mayor calidad educativa en dicho contexto que los otros dos grupos; y el grupo de víctimas mayor calidad familiar que el grupo de quienes han participado en situaciones de ciberacoso.

Tabla 6. Diferencias en calidad del apoyo y la educación familiar entre víctimas, acosadores y no implicados/as en situaciones de ciberacoso

| | N | Media | Desv. Típica |
|---|---|---|---|
| No implicados | 6809 | 48,77 | 9,83 |
| Víctima internet | 1211 | 46,55 | 10,47 |
| Acosador internet | 440 | 44,05 | 11,43 |
| Total | 8460 | 48,21 | 10,09 |

[5] Los valores de referencia para la interpretación de EC son los mismos que para ECP mostrados anteriormente

Los resultados de este estudio reflejan una vez más que la calidad del apoyo y la educación familiar reduce el riesgo de sufrir y sobre todo de ejercer acoso escolar y ciberacoso. De lo cual se desprende la necesidad de implicar a las familias en la prevención de dichos problemas como una medida necesaria para su erradicación.

## 5.2. Cómo distribuyen su tiempo quienes han crecido con dispositivos digitales y su relación con el acoso

Lo que somos depende en buena parte de cómo distribuimos nuestro tiempo. El principal cambio que se ha producido en la infancia y la adolescencia actuales está relacionado con las actividades realizadas a través de dispositivos digitales. Para conocer esta situación se realizaron ocho preguntas: cuatro referidas al tiempo en internet o redes sociales (diferenciando días entre semana y del fin de semana, como se pregunta en el estudio PISA 2018 de la OCDE); y las otras cuatro, al tiempo diario en actividades necesarias para un adecuado desarrollo que pueden quedar excesivamente reducidas como consecuencia del uso de internet y las redes: estudiar, hacer deporte y comunicarse fuera de internet con adultos y con iguales.

Dada la dificultad observada en el alumnado de cuarto de primaria para responder a estas cuestiones, se plantearon a partir de 5º curso de dicha etapa educativa. El número total de estudiantes que las respondió fue de 15.315. En las Figuras 4 y 5 se presentan estos resultados en función de la etapa educativa, puesto que como cabía esperar existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre etapas. Las mayores diferencias se encuentran en las actividades usando internet no relacionadas con el trabajo académico (durante la semana V=0,35; en el fin de semana V=0,40) y comunicándose con otras personas a través de las redes sociales (durante la semana V=0,3; en el fin de semana V=0.38). En la Figura 2 se presentan los resultados sobre el tiempo diario y en la Figura 3 sobre el tiempo online durante el fin de semana.

Como puede observarse en las Figura 2 y 3 sobre como distribuyen su tiempo:

1) *Estudiar cuando estoy fuera del centro*. Como cabía esperar, el tiempo que dedican a dicha actividad es mayor en secundaria que en primaria, aunque en ambas etapas, la situación más frecuente (47,8% y 56,6%, respectivamente) es dedicar entre una y dos horas diarias. El porcentaje de quienes reconocen no estudiar nada o menos de una hora al día es del 20,3% en secundaria y del 25,3% en primaria.

2) *Hacer deporte.* Es la actividad con menos diferencias entre las dos etapas educativas. La respuesta más frecuente es que le dedican entre una y dos horas diarias. En el extremo negativo, se encuentra que el 26,1% de estudiantes de secundaria y el 18,7% de primaria, reconocen dedicar menos de una hora al día o nada de tiempo a dicha actividad.

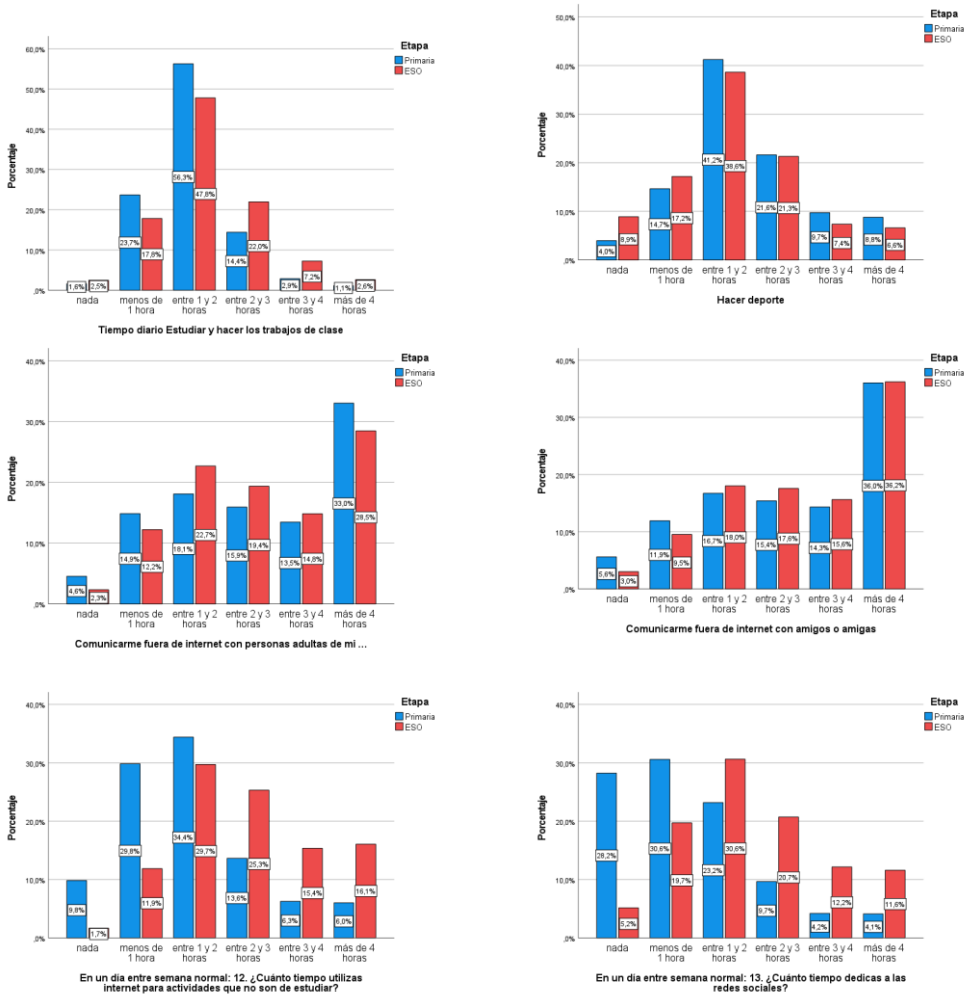



Figura 2. Distribución del tiempo diario entre semana en función de la etapa educativa

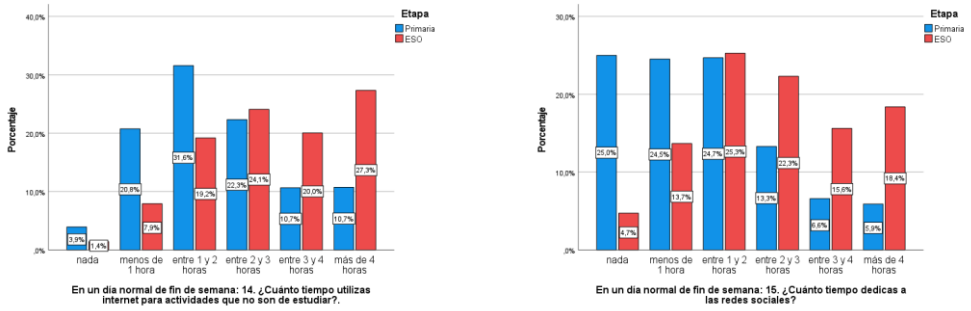



Figura 3. Distribución del tiempo online en un día de fin de semana en función de la etapa educativa

3) *Comunicarme fuera de internet (cara a cara) con amigos/as.* Es la actividad a la que más tiempo diario dicen dedicar de las seis evaluadas. La respuesta más frecuente es la que supone el mayor tiempo dado como opción, más de cuatro horas al día. En el extremo negativo, se encuentra el 5,6% del alumnado de primaria y el 3% de secundaria que responde no dedicar nada de tiempo diario

a esta actividad, por lo que parece que ni siquiera en el recreo tienen la oportunidad de hablar con amigos/as.

4) *Comunicarme fuera de internet (cara a cara) con personas adultas de mi familia.* Es la segunda actividad a la que más tiempo diario dicen dedicar. De nuevo, la respuesta más frecuente es la que refleja que le dedican más de cuatro horas al día. En el extremo negativo se encuentra el 4,6% del alumnado de primaria y el 2,3% de secundaria que responde no dedicar nada de tiempo diario a dicha actividad.

5) *Usar internet y comunicarme en redes sociales*. Son las dos actividades en las que se observan mayores diferencias entre primaria y secundaria. El 3,9% de los niños y las niñas de 5º y 6º curso de primaria reconocen no dedicar nada de tiempo a internet y el 28,2% da esa respuesta respecto a las redes sociales. En el otro extremo, con tres o más horas diarias, se encuentra el 23,8%. Mientras que, en secundaria, responde no dedicar nada de tiempo a internet el 1,4% y a redes sociales el 4,7%, y con un tiempo claramente abusivo para un día entre semana, más de 3 horas, se encuentran el 47,3% y el 34%, respectivamente. Durante el fin de semana el tiempo online aumenta considerablemente, sobre todo en secundaria.

El análisis de la relación entre el tiempo ocupado con dispositivos digitales y las situaciones de ciberacoso sufridas como víctimas o ejercidas como acosadores, se encuentra que:

1) *El hecho de haber sufrido, como víctima, alguna situación de ciberacoso* (2 o 3 veces al mes o más) se relaciona de forma significativa ($p$ <.001), con tamaños de efecto moderado (V = 0,132), con dedicar más tiempo durante la semana sobre todo a las redes sociales y también, aunque con tamaño de efecto algo menor (V = 0,098), en conexión a internet. Los valores son parecidos para un día de fin de semana (V = .083 y V = .118, respectivamente). Como es esperable, los mayores porcentajes de víctimas de ciberacoso se encuentran entre quienes responden dedicar entre 3 o 4 horas, o más de 4 horas, tanto a internet como a las redes sociales.

2) *El hecho de haber participado, acosando, en alguna situación de ciberacoso* (2 o 3 veces al mes o más) se relaciona de forma significativa ($p$ <.001) con dedicar más tiempo sobre todo a las redes sociales, entre semana y en el fin de semana (V = .103, V = 0,75, respectivamente), y también en conexión a internet (V = .078 y V = 0,067). Se encuentran mayores porcentajes de ciberacosadores entre quienes dedican más tiempo (3-4 horas y más de 4 horas) y menos entre los que no dedican nada.

Cuando el análisis de la relación entre el tiempo online y la situación de ciberacoso se realiza comparando a los tres grupos: víctimas, acosadores/as y

no implicados/as[6], se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre quienes participan en el ciberacoso y los/as no implicados/as en los cuatro indicadores sobre el tiempo con dispositivos digitales ($p$ <.001), con tamaños de efecto pequeños respecto a internet y moderados respecto a las redes sociales:

1) *En las redes sociales*. Entre lunes y viernes (V = .114), las principales diferencias se producen en la categoría de mayor frecuencia "más de 4 horas", en la que se encuentran el 11,6% de los no implicados, frente al 25,4% de quienes han participado en ciberacoso; en el fin de semana (V = .104): el 18,9% de los no implicados, frente al 30,3% de quienes han participado en el ciberacoso. Lo cual refleja que el excesivo tiempo en redes sociales incrementa el riesgo de ejercer ciberacoso.

2) *En el uso de internet*. Entre lunes y viernes (V = .085), las principales diferencias se encuentran también en la respuesta de mayor frecuencia "más de 4 horas", en la que se encuentran el 16,6% del alumnado no implicado en ciberacoso y el 28,6% de quienes han participado en alguna situación; en el fin de semana (V = .066): el 28,5% de los/as no implicados/as en ciberacoso; frente al 39,2% de quienes han participado en alguna situación. Lo cual refleja que el excesivo tiempo en internet incrementa el riesgo de ejercer ciberacoso.

Como era predecible, a mayor tiempo de exposición al riesgo en redes sociales e internet, mayor es también la probabilidad de ser víctima de alguna situación de acoso, así como de participar acosando, a través de dispositivos digitales. Al comparar entre los tres grupos, las diferencias significativas en el tiempo online se encuentran solo entre quienes acosan y los/as no implicados/as en el ciberacoso. Como posible explicación, cabe pensar también que estas relaciones se produzcan porque el excesivo tiempo online suponga una mayor tendencia a comportarse de forma impulsiva y reactiva; o que reduzca excesivamente el tiempo dedicado a otras actividades que podrían actuar como condición de protección (comunicación cara a cara con amigos/as o con su familia, estudio…). De lo cual se deduce que para prevenir el ciberacoso es necesario desarrollar (como condiciones de protección) competencias que reduzcan el exceso de tiempo dedicado a dichas actividades y su mejor utilización.

## 5.3. Cómo es su vida en el centro escolar

### 5.3.1 Amistades en la escuela

Una de las principales condiciones de protección frente al acoso escolar es tener amigos/as en el centro. Con el objetivo de evaluarla se incluyó en el cuestionario

[6] El grupo de no implicados es de 7.062; el de víctimas de 1.275; y el de acosadores/as de 472, basados en las respuestas de 8.808 estudiantes. No implicados son quienes respondieron "nunca" en todas las situaciones de victimización y de acoso a través de internet o las redes sociales. Víctimas son los que respondieron 2-3 veces al mes o más en alguna de las situaciones de victimización y acosadores son los que respondieron 2-3 veces al mes o más en alguna de las situaciones de acoso. El número de participantes es menor que en otros análisis porque las preguntas sobre situaciones de ciberacoso no se abrieron a todo el alumnado, como se explica en el capítulo cuatro.

la siguiente pregunta: “¿Cuántos buenos amigos o amigas tienes en el centro?”, con seis opciones de respuesta: ninguno/a, uno, dos o tres, cuatro o cinco, seis o más”. Respondieron 17.537 estudiantes. En la Figura 4 se presentan los resultados en función de la etapa educativa y en la Figura 5 en función de la etapa y el género.

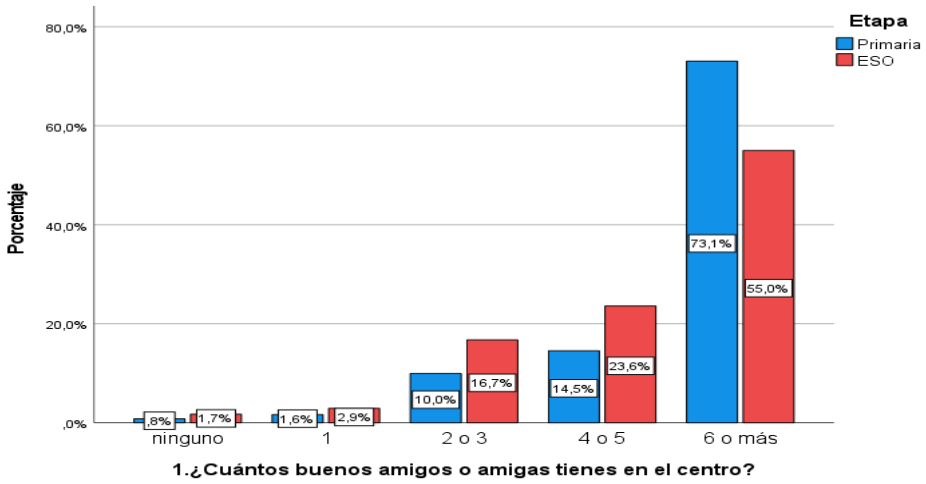



Figura 4. Número de amigos/as en el centro en función de la etapa educativa

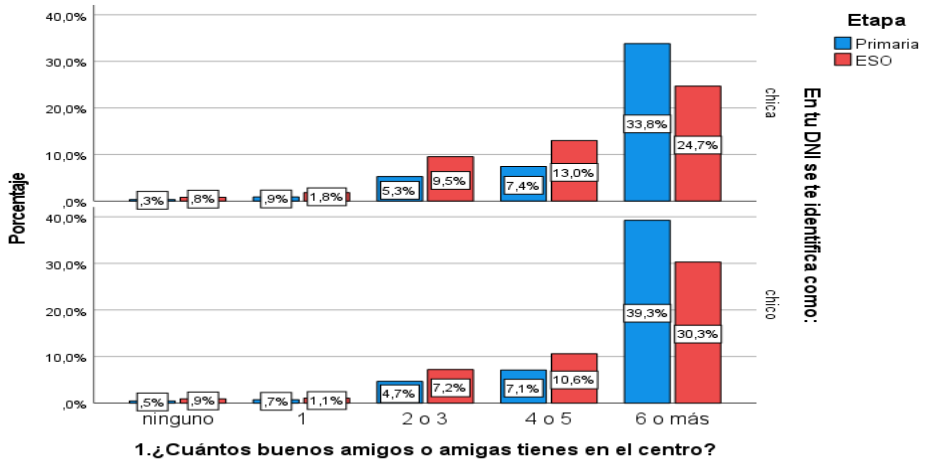



Figura 5. Número de amigos/as en el centro en función de la etapa y el género

Como puede observarse en la figura 4, la respuesta más frecuente sobre el número de amistades es la que refleja que tienen 6 o más amigos/as, siendo mayor el porcentaje de quienes dan esta respuesta en primaria (73,1%) que en secundaria (55%). Al contrario de lo que sucede en el resto de posibles respuestas. El 0,8% del alumnado de primaria y el 1,7% del alumnado de secundaria responden no tener ningún buen amigo o amiga en el centro escolar, una situación de riesgo que incrementa la probabilidad de ser elegido/a como víctima de acoso.

Los resultados que se incluyen en la Figura 4 ponen de manifiesto diferencias en el número de amistades en función del género, con superiores porcentajes de chicos entre quienes responden tener seis o más amigos/as y superiores porcentajes de chicas entre quienes dicen tener entre uno y tres. En la situación más negativa, no tener ninguno, los porcentajes son muy parecidos, aunque ligeramente mayores en ellos que en ellas. Estas diferencias en función del género son estadísticamente significativas, con un tamaño de efecto bajo en primaria (V = 0,06) y moderado en secundaria (V = 0,12).

**Amistades en el centro y acoso escolar**

El análisis de la relación entre el número de amistades en el centro escolar y reconocerse víctima de acoso o acosador/a en dicho contexto reflejó que están estadísticamente relacionados, con tamaños de efecto moderados o bajos según el género y la etapa:

1) *Reconocerse como víctima de acoso escolar en educación primaria* está significativamente relacionado con el número de amistades, con tamaños de efecto moderados, tanto en las chicas ($p < .001$, V = .148), como en los chicos ($p < .001$, V = .100), siendo mayor el porcentaje de chicas que sufren acoso escolar entre las que no tienen ningún/a amigo/a o solamente uno/a. En el caso de los chicos solamente entre los que no tienen ninguno/a. Es decir, que no tener ninguna amistad en educación primaria incrementa el riesgo de sufrir acoso escolar en los chicos. En ellas el riesgo se incrementa cuando no tienen ninguna amistad y también cuando tienen solo una.

2) *Reconocerse como acosador/a en educación primaria* está significativamente relacionado con el número de amistades en el centro, aunque con un bajo tamaño de efecto ($p < .05$, V = .051) solamente entre los chicos. Lo cual refleja que no tener amigos/as en educación primaria incrementa el riesgo de ejercer acoso escolar en ellos, pero no en ellas.

3) *Reconocerse como víctima en educación secundaria* está significativamente relacionado con el número de amistades ($p < .001$), tanto en las chicas (V = .149) como en los chicos (V = .143), con tamaños de efecto moderados y muy parecidos. Los porcentajes más altos de víctimas en ambos grupos se encuentran entre quienes no tienen amigas/os y entre quienes solo tienen uno/a. Es decir, que en educación secundaria no tener amistades o tener solo una, incrementa el riesgo de sufrir acoso escolar tanto en los chicos como en las chicas.

4) *Reconocerse como acosador/a en educación secundaria* está significativamente relacionado con el número de amistades, siendo menor el tamaño del efecto en las chicas ($p < .01$, V = .053) que en los chicos ($p < .001$, V = .107). Los mayores porcentajes se encuentran en ambos casos entre los que no tienen amigas/os. Es decir, que no tener amigos/as en educación primaria incrementa el riesgo de ejercer acoso escolar solo en el caso de los chicos. Lo cual refleja que no tener amigos/as en

educación secundaria incrementa el riesgo de ejercer acoso escolar tanto en las chicas como en los chicos.

El análisis de la relación entre el número de amistades y el acoso comparando a víctimas y acosadores/as con no implicados/as también resulta estadísticamente significativo ($p < .001$) con un tamaño de efecto moderado ($V = .101$), aunque solo entre los no implicados/as y las víctimas, en los indicadores extremos:

- *No tener ningún/a amigo/a en el centro*. En esta situación de aislamiento se encuentra el 0,9% de los no implicados/as en el acoso escolar, frente al 3,4% de las víctimas.
- *Tener 6 amigos/as o más.* En esta situación se encuentra el 64,9% de los/as no implicados en el acoso y el 45,6% de las víctimas.

**Amistades escolares y ciberacoso**

El análisis de la relación entre el número de amistades escolares y el ciberacoso a través de quienes se reconocen como víctimas de dicho problema o acosadores/as, reflejó que también es estadísticamente significativa ($p < .001$), aunque con un tamaño de efecto pequeño ($V = .062$), menor al encontrado entre amistades y acoso escolar. Las principales diferencias en el ciberacoso se encuentran en las dos categorías extremas:

- *No tener ningún/a amigo/a en el centro escolar*. En esta situación de aislamiento se encuentra: el 1,4% de quienes no están implicados/as en el ciberacoso, el 2,6% de las víctimas de alguna situación de ciberacoso y el 3,4% de quienes han participado en alguna situación de acoso a través de TIC (2 o 3 veces o más).

- *Tener más de 6 amigos/as en el centro escolar,* con pequeñas diferencias entre el grupo de no implicados y los otros dos. En esta situación se encuentra el 56,2% de los/as no implicados/as en ciberacoso, el 54,4% de los que han participado en alguna situación de acoso con TIC y el 50% de sus víctimas.

Los resultados de este estudio sobre el número de amistades y el acoso reflejan que:

1) Tener buenas relaciones en el centro escolar reduce el riesgo de ser víctima de acoso escolar y ciberacoso, pero no de forma absoluta.
2) El hecho de tener solo un/a amigo/a no es suficiente como condición de protección de acoso escolar.
3) No tener amigos/as en el centro incrementa el riesgo de ejercer acoso escolar, sobre todo en los chicos y en educación secundaria, aunque esta relación es bastante menor a la detectada entre amistades y victimización.
4) No tener amigos en el centro escolar incrementa también el riesgo de sufrir y sobre todo de ejercer ciberacoso.
5) Quienes ejercen acoso escolar y ciberacoso podrían tratar de tener como amigos/as al resto del grupo que participa en dichas agresiones,

buscando así en el grupo de acosadores una especie de “refugio” de situaciones anteriores de exclusión.

6) Favorecer que todo el alumnado, y especialmente quienes más lo necesitan, tengan buenas relaciones de amistad en el centro escolar debe ser destacado como una de las principales medidas para prevenir el acoso en dicho contexto y también el ciberacoso.

### 5.3.2 Sentimiento de pertenencia al centro escolar y calidad de las relaciones entre iguales

Con el objetivo de conocer el sentimiento de pertenencia al centro escolar se incluyeron en el cuestionario las seis preguntas planteadas sobre esta dimensión en el informe PISA de la OCDE (OCDE, 2019), seguidas de ocho elementos sobre la calidad de las relaciones entre iguales en la escuela, preguntando el grado de acuerdo con cada frase (nada, poco, algo, bastante o totalmente). Estos ocho ítems fueron validados en el estudio estatal de la convivencia escolar en secundaria (Díaz-Aguado et al., 2010).

El análisis factorial realizado con las respuestas a los 13 elementos reflejó la existencia de los tres factores siguientes:

1) *Sentimiento de pertenencia al centro escolar* con los mismos elementos utilizados en el estudio PISA 2018 de la OCDE (MEFP, 2019): “hago amigos y amigas fácilmente en el centro”, “me siento integrado/a en el centro”, “caigo bien a otros y a otras estudiantes”; “me siento solo/a en el centro”. “me siento aislado/a en el centro”; y “me siento a disgusto en mi centro”. Los tres últimos elementos puntúan en sentido inverso. Este factor parece estar muy relacionado con la integración en el grupo de iguales, a la que hacen referencia explícita dos de sus elementos e implícita otros tres.

2) *Percepción de cooperación entre estudiantes*, con cuatro elementos: “los/as estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos/as”, “los/as estudiantes que pertenecen a distintos grupos se llevan bien”, “se aprende cooperando entre estudiantes” y “cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie”. Este factor es similar al validado en educación secundaria en España con anterioridad (Díaz-Aguado et al., 2010).

3) *Percepción de confrontación entre estudiantes*, con tres elementos: “hay peleas entre estudiantes”, hay grupos de estudiantes enfrentados” y “hay bandas en el centro que hacen que nos sintamos inseguros/as (con miedo)”. Se trata de un factor similar al validado en educación secundaria en España con anterioridad (Díaz-Aguado et al., 2010), con una ligera modificación del último elemento para favorecer su comprensión en primaria

En la Tabla 7 se presentan los resultados obtenidos en estas 13 preguntas en el grupo total, basados en las respuestas de 17.538 estudiantes. En la Tablas 8 y 9 se incluyen estos resultados segregados en función de la etapa; y en las Figuras 6 y 7 los porcentajes de quienes respondieron estar bastante o muy de acuerdo con cada frase en educación primaria y en educación secundaria, respectivamente. En primaria respondieron 7.002 estudiantes y en secundaria

10.537. Las tres cuestiones que describen problemas de confrontación entre estudiantes se plantearon a partir de 5º de primaria, debido a la dificultad de comprensión que suponían para el alumnado de 4º curso de dicho nivel educativo.

Tabla 7. Sentimiento de pertenencia al centro escolar y la calidad de relaciones entre iguales en la muestra total.

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | totalmente de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Me siento marginado/a en el centro. | 66,8% | 18,0% | 9,1% | 3,6% | 2,5% |
| Hago amigos y amigas fácilmente en el centro. | 5,8% | 11,1% | 19,2% | 33,5% | 30,5% |
| Me siento integrado/a en el centro. | 5,5% | 6,0% | 13,1% | 32,7% | 42,7% |
| Me siento a disgusto en mi centro. | 59,0% | 22,4% | 9,8% | 4,9% | 3,9% |
| Caigo bien a otros y a otras estudiantes. | 3,1% | 6,4% | 19,6% | 42,8% | 28,0% |
| Me siento solo/a en el centro | 74,8% | 14,3% | 5,8% | 2,7% | 2,3% |
| Los/as estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos/as | 6,8% | 16,2% | 33,1% | 27,7% | 16,2% |
| Los/as estudiantes que pertenecen a distintos grupos se llevan bien | 3,5% | 10,1% | 27,0% | 35,3% | 24,2% |
| Se aprende cooperando entre estudiantes. | 4,5% | 11,0% | 26,7% | 33,1% | 24,7% |
| Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie. | 13,5% | 21,2% | 25,7% | 21,2% | 18,4% |
| Hay peleas entre estudiantes | 8,9% | 21,7% | 27,3% | 22,4% | 19,8% |
| Hay grupos de estudiantes enfrentados | 29,4% | 27,8% | 20,9% | 12,1% | 9,7% |
| Hay bandas en el centro que hacen que nos sintamos inseguros/as (con miedo). | 60,3% | 19,8% | 9,8% | 5,1% | 5,0% |

Tabla 8. Sentimiento de pertenencia al centro escolar y la calidad de relaciones entre iguales en educación primaria.

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | totalmente de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Me siento marginado/a en el centro. | 71,4% | 14,6% | 8,3% | 3% | 2,7% |
| Hago amigos y amigas fácilmente en el centro. | 4,4% | 8,4% | 15,3% | 30,6% | 41,3% |
| Me siento integrado/a en el centro. | 7,3% | 4,9% | 9,1% | 24,4% | 54,3% |
| Me siento a disgusto en mi centro. | 71,0% | 15,3% | 6,4% | 3,6% | 3,7% |
| Caigo bien a otros y a otras estudiantes. | 3,3% | 5,6% | 16% | 38,1% | 37% |
| Me siento solo/a en el centro | 79,1% | 11,1% | 4,8% | 2,5% | 2,5% |
| Los/as estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos/as | 4,3% | 10,2% | 30,4% | 30% | 25,1% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Los/as estudiantes que pertenecen a distintos grupos se llevan bien | 2,7% | 6,9% | 24,4% | 35% | 31% |
| Se aprende cooperando entre estudiantes. | 2,8% | 6,1% | 21,4% | 30,0% | 39,7% |
| Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie. | 8,9% | 15,5% | 28,7% | 20,7% | 26,2% |
| Hay peleas entre estudiantes | 10,3% | 21,8% | 27,2% | 21,5% | 19,2% |
| Hay grupos de estudiantes enfrentados | 41,0% | 25,9% | 16,6% | 9,4% | 7,0% |
| Hay bandas en el centro que hacen que nos sintamos inseguros/as (con miedo). | 70,1% | 14,5% | 7,4% | 3,6% | 4,4% |

Tabla 9. Sentimiento de pertenencia al centro escolar y la calidad de relaciones entre iguales en educación secundaria.

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | totalmente de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Me siento marginado/a en el centro. | 63,7% | 20,3% | 10,0% | 3,8% | 2,3% |
| Hago amigos y amigas fácilmente en el centro. | 6,6% | 12,8% | 21,8% | 35,4% | 23,3% |
| Me siento integrado/a en el centro. | 4,2% | 6,8% | 15,8% | 38,3% | 34,9% |
| Me siento a disgusto en mi centro. | 51,0% | 27,1% | 12,0% | 5,8% | 4,0% |
| Caigo bien a otros y a otras estudiantes. | 3,0% | 7,0% | 22,6% | 45,6% | 21,9% |
| Me siento solo/a en el centro | 72,0% | 16,4% | 6,4% | 3,0% | 2,2% |
| Los/as estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos/as | 8,4% | 20,4% | 36,9% | 25,4% | 9,0% |
| Los/as estudiantes que pertenecen a distintos grupos se llevan bien | 4,1% | 12,2% | 30,5% | 35,2% | 18,0% |
| Se aprende cooperando entre estudiantes. | 5,7% | 14,2% | 32,2% | 33,1% | 14,8% |
| Cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie. | 16,5% | 25,0% | 27,1% | 20,1% | 11,2% |
| Hay peleas entre estudiantes | 8,2% | 21,6% | 27,4% | 22,8% | 20,0% |
| Hay grupos de estudiantes enfrentados | 24,1% | 28,7% | 22,9% | 13,3% | 11,0% |
| Hay bandas en el centro que hacen que nos sintamos inseguros/as (con miedo). | 55,9% | 22,1% | 10,9% | 5,7% | 5,3% |

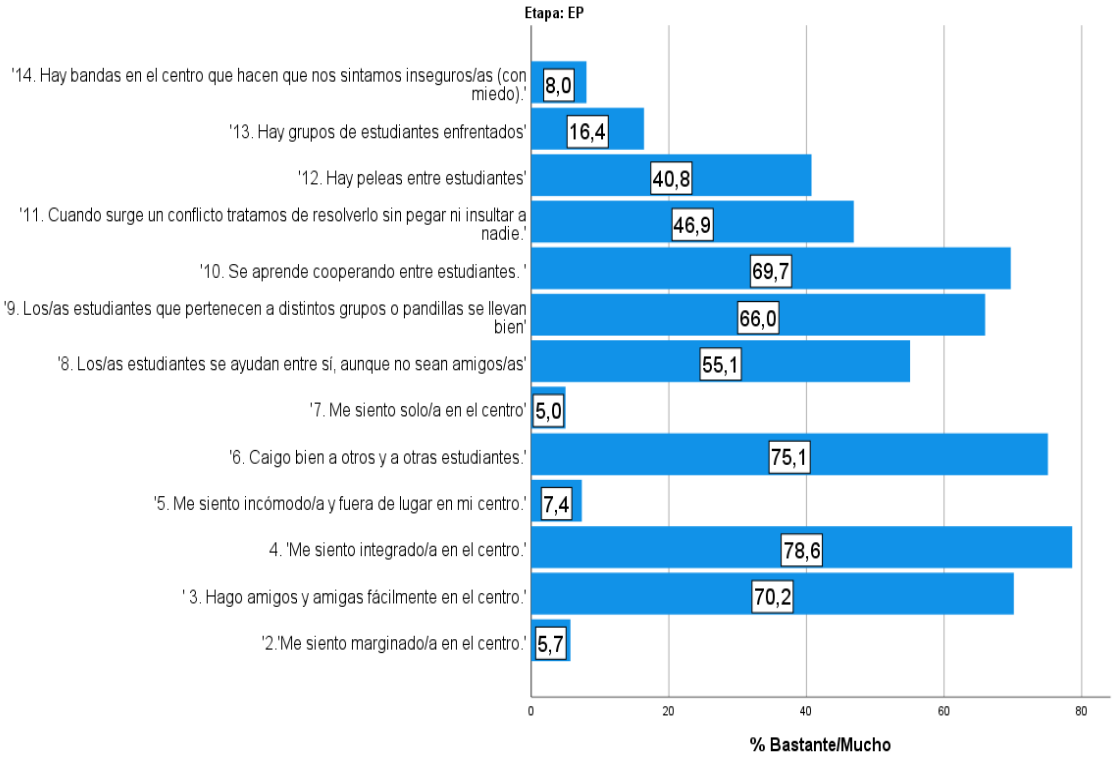



Figura 6. Porcentajes de quienes responder estar bastante o totalmente de acuerdo con cada elemento sobre sentimiento de pertenencia al centro escolar y relaciones entre iguales en educación primaria

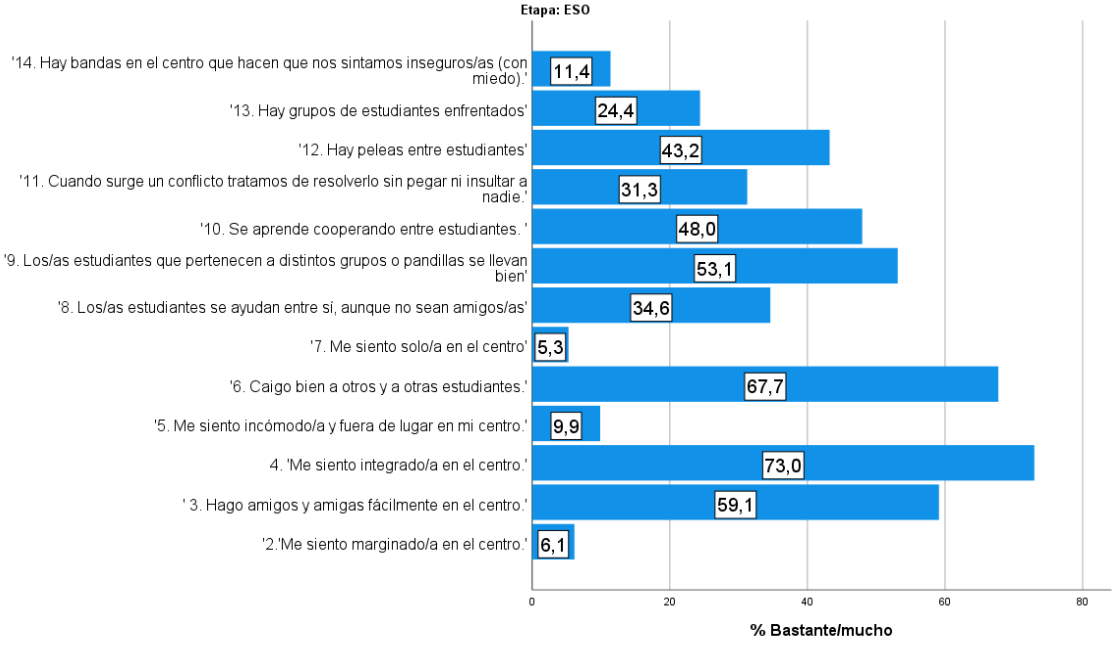



Figura 7. Porcentajes de quienes responder estar bastante o totalmente de acuerdo con cada elemento sobre sentimiento de pertenencia al centro escolar y relaciones entre iguales en educación secundaria

Se presentan a continuación las observaciones más relevantes sobre los resultados de las Tablas 8 y 9 y las Figuras 6 y 7. En los porcentajes que se

incluyen entre paréntesis, aparece primero el de educación primaria y en segundo lugar el de secundaria:

1) *Sentimiento de pertenencia e integración.* Tanto en primaria como en secundaria la mayoría responde estar bastante o totalmente de acuerdo con las afirmaciones que indican un elevado sentimiento de pertenencia al centro escolar y una buena integración al grupo de iguales: “hago amigos/as fácilmente” (70,2% y 59,1%), “me siento integrado o integrada” (78,6% y 73%); y “caigo bien a otros/as estudiantes” (75,1% y 67,7%). Es importante tener en cuenta, también, a quienes responden estar nada de acuerdo con dichos indicadores: en hacer amistades, 4% y 6,6%; en sentirse integrado, 7,3% y 4,2%; y en caer bien, 3,3% y 3%.

*2) Problemas de pertenencia y exclusión.* En las dos etapas educativas, los porcentajes de quienes responden estar bastante o totalmente de acuerdo con los tres elementos que expresan dichos problemas son muy minoritarios: “me siento solo/a en el centro” (5% y 5,3%) “me siento marginado/a” (5,7% y 6,1%) y “me siento a disgusto en el centro” (7,4% y 9,9%). Integrando estos resultados con los del párrafo anterior, se observa que el porcentaje de quienes expresan sentirse excluidos del centro escolar con problemas importantes de pertenencia se sitúan entre el 3,3% y el 7,3% en primaria y entre el 3% y el 9,9% en secundaria, con ligeras variaciones según el indicador.

3) *Percepción de cooperación y buenas relaciones entre iguales.* En los cuatro elementos que expresan dicha calidad hay importantes diferencias en función de la etapa educativa, en las que se reflejan peores relaciones en secundaria que en primaria. En tres de las situaciones los porcentajes de quienes responden estar bastante o totalmente de acuerdo son mayoritarios en primaria, pero solo sucede así en uno de los elementos en secundaria: “los/as estudiantes que pertenecen a distintos grupos se llevan bien” (66% y 53,1%). En el resto, solo una minoría del alumnado adolescente responde estar claramente de acuerdo: “se aprende cooperando entre estudiantes” (69,7% y 48%), “los/as estudiantes se ayudan entre sí, aunque no sean amigos/as” (55,1% y 34,6%). En ambas etapas son mayoría quienes están en desacuerdo con “cuando surge un conflicto tratamos de resolverlo sin pegar ni insultar a nadie” (46,9% y 31,3%). Tanto en primaria como en secundaria las principales dificultades parecen producirse por falta de habilidades para resolver conflictos pacíficamente y para ayudarse entre estudiantes que no se sienten amigos/as.

4) *Percepción de confrontación entre estudiantes.* En los tres elementos que expresan dicho problema, los porcentajes de quienes responden estar bastante o totalmente de acuerdo son minoritarios y ligeramente superiores en educación secundaria: “hay bandas en el centro que hacen que nos sintamos inseguros/as, con miedo” (8% y 11,4%), “hay grupos enfrentados” (16,4% y 24,3%) y “hay peleas” (40,8% y 43,2%).

Como reflejan los porcentajes mencionados en los párrafos anteriores, el sentimiento de pertenencia y la percepción de las relaciones entre iguales parecen ser mejores en educación primaria que en secundaria. En Figuras 8-10, se presentan gráficamente las puntuaciones medias en cada etapa.

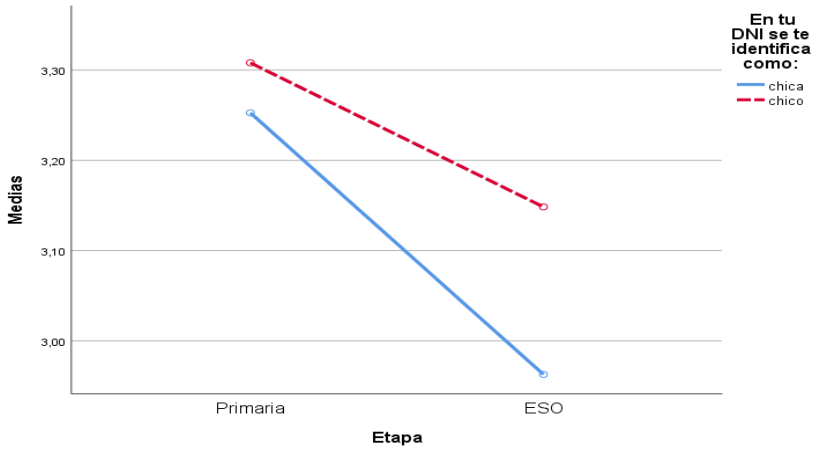



Figura 8. Puntuaciones medias en sentimiento de pertenencia al centro escolar en función del género y la etapa educativa

Como puede observarse en la Figura 8, es ligeramente más elevado el sentimiento de pertenencia al centro escolar en primaria que en secundaria y entre los chicos que entre las chicas. Los análisis estadísticos reflejan que estas diferencias son estadísticamente significativas con tamaños de efecto pequeños o muy pequeños ($p < .001$) en función de la etapa educativa (ECP=0,026); y entre chicos y chicas (ECP=0,008), con mayores diferencias en función del género en secundaria que en primaria (ECP=0,002).

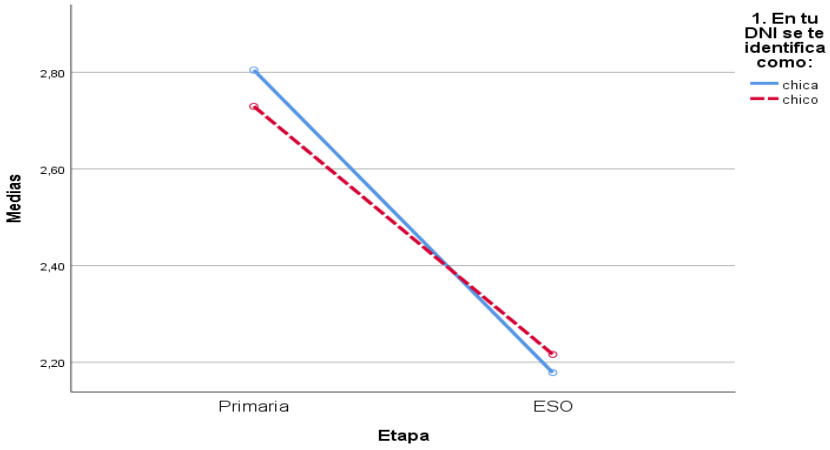



Figura 9. Puntuaciones medias en percepción de cooperación y buenas relaciones entre iguales en función del género y la etapa educativa

Como puede observarse en Figura 9, el alumnado de primaria percibe en mayor grado que el de secundaria “cooperación y buenas relaciones entre estudiantes”, diferencias que resultan estadísticamente significativas ($p < .001$: ECP=0,107) con un tamaño de efecto medio. Las diferencias en función del género no son significativas, pero sí la interacción género x etapa ($p < .001$), con un tamaño de efecto muy pequeño (ECP= 0,001). Esta interacción se produce porque mientras son las chicas quienes perciben mayor cooperación en primaria, sucede lo contrario en secundaria, con diferencias mínimas.

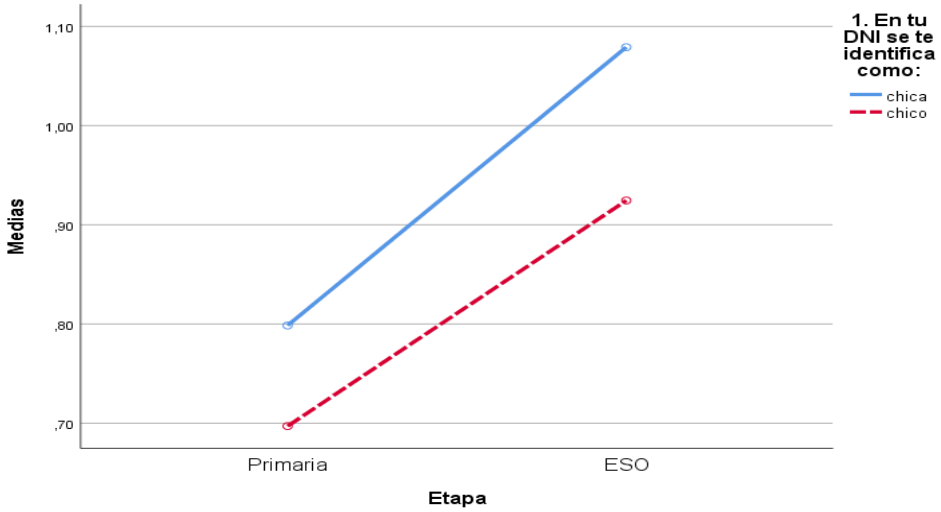



Figura 10. Puntuaciones medias en percepción de confrontación entre iguales en función del género y la etapa educativa

Como se pone de manifiesto en la Figura 10, el alumnado de secundaria percibe más "confrontación entre estudiantes" que el alumnado de primaria; y en ambas etapas las chicas la perciben en mayor medida que los chicos. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($p < .001$) con pequeños tamaños de efecto (para la etapa ECP= 0,022; y para el género ECP=0,006). Las diferencias entre chicos y chicas se producen por igual en ambas etapas.

Con las puntuaciones totales en los tres factores de calidad de relaciones escolares se analizaron las diferencias entre víctimas, acosadores/as y no implicados en su participación en situaciones de acoso escolar presencial y ciberacoso[7]. En la Tabla 10 se presentan los resultados de dichos análisis respecto al acoso escolar y en la Tabla 11 respecto al ciberacoso.

Tabla 10. Diferencias en la calidad de las relaciones escolares entre víctimas, acosadores/as y no implicados/as en acoso escolar

| | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| *Percepción de cooperación y buenas relaciones entre iguales* | No implicados/as | 13429 | 2,50 | ,82 | .019 |
| | Víctimas | 931 | 2,10 | ,91 | |
| | Acosadores/as | 216 | 1,97 | ,88 | |
| | Total | 14577 | 2,47 | ,84 | |
| *Percepción de confrontación entre estudiantes* | No implicados/as | 11834 | ,79 | ,72 | .090 |
| | Víctimas | 762 | 1,71 | ,95 | |
| | Acosadores/as | 183 | 1,53 | ,86 | |
| | Total | 12779 | ,86 | ,78 | |
| *Sentimiento de pertenencia e integración* | No implicados | 13429 | 3,26 | ,61 | .093 |
| | Víctimas | 931 | 2,44 | ,90 | |
| | Acosadores/as | 216 | 2,96 | ,84 | |
| | Total | 14577 | 3,20 | ,67 | |

Nota: En las comparaciones no se asumen varianzas iguales, se utiliza el contraste de Brown-Forsythe y el de Games-Howell en los contrastes a posteriori.

[7] Dado que no se cumplen las condiciones paramétricas, se replicaron los resultados con el test no paramétrico de Kruskal-Wallis.

Como se refleja en la Tabla 10, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de acoso escolar en los indicadores de calidad de las relaciones escolares ($p < .001$). En las comparaciones entre grupos se encontró que:

1) En *sentimiento de pertenencia e integración personal* ($p < .001$), los no implicados puntúan significativamente más que los otros dos grupos, y las víctimas más que quienes acosan.
2) En *percepción de cooperación y buenas relaciones entre iguales"* ($p < .001$), el grupo de no implicados/as puntúa significativamente más que los otros dos grupos sin diferencias entre víctimas y acosadores/as.
3) En *percepción de confrontación entre estudiantes* ($p < .05$) los no implicados puntúan significativamente menos que los otros dos grupos, y las víctimas más que quienes acosan.

Tabla 11. Diferencias en la calidad de las relaciones escolares entre víctimas, acosadores/as y no implicados/as en ciberacoso

| | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| *Percepción de cooperación y buenas relaciones entre iguales* | No implicados | 7062 | 2,24 | ,77 | .012 |
| | Víctima internet | 1274 | 2,06 | ,84 | |
| | Acosador internet | 472 | 1,95 | ,90 | |
| | Total | 8808 | 2,20 | ,79 | |
| *Percepción de confrontación entre estudiantes* | No implicados | 7062 | ,93 | ,75 | .076 |
| | Víctima internet | 1274 | 1,51 | ,91 | |
| | Acosador internet | 472 | 1,46 | ,93 | |
| | Total | 8808 | 1,04 | ,82 | |
| *Sentimiento de pertenencia e integración* | No implicados | 7062 | 3,13 | ,65 | .061 |
| | Víctima internet | 1274 | 2,64 | ,86 | |
| | Acosador internet | 472 | 2,84 | ,80 | |
| | Total | 8808 | 3,04 | ,72 | |

Nota: En las comparaciones no se asumen varianzas iguales, se utiliza el contraste de Brown-Forsythe y el de Games-Howell en los contrastes a posteriori.

Como se refleja en la Tabla 11, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la calidad de las relaciones escolares y la situación respecto al ciberacoso ($p < .001$). En las comparaciones entre grupos se encontró:

- En *sentimiento de pertenencia e integración personal* ($p < .001$), los no implicados puntúan significativamente más que los otros dos grupos, y los acosadores más que las víctimas de ciberacoso. Parece por tanto que ejercer ciberacoso proporciona una forma destructiva de inclusión en el grupo.
- En *percepción de cooperación y buenas relaciones entre iguales"* ($p < .001$), el grupo de no implicados/as puntúa significativamente más que los otros dos grupos; y las víctimas más que quienes acosan a través de dispositivos digitales.
- En *percepción de confrontación entre estudiantes* ($p < .001$) los no implicados puntúan significativamente menos que los otros dos grupos. No hay diferencias entre quienes sufren o ejercen ciberacoso.

Los resultados presentados en este epígrafe, sobre calidad de las relaciones escolares, acoso presencial y ciberacoso, ponen de manifiesto que:

1) Tanto el sentimiento de pertenencia al centro escolar como la calidad de las relaciones entre iguales que se producen en dicho contexto actúan como condición de protección respecto al acoso escolar y el ciberacoso.
2) La confrontación entre estudiantes en el centro escolar actúa como una condición de riesgo tanto de acoso escolar como de ciberacoso.

### 5.3.3 Percepción de la calidad de relación con el profesorado como autoridad de referencia

Con el objetivo de conocer la calidad de la relación con el profesorado como autoridad de referencia, en la que poder confiar para pedir ayuda en caso de necesitarlo, se incluyeron en el cuestionario los indicadores validados sobre dicha calidad en el estudio estatal de la convivencia escolar en secundaria con sus siete elementos (Díaz-Aguado et al., 2010), a los que se añadió uno más sobre la posibilidad de pedirle ayuda. Dada la dificultad de estas preguntas observada en el alumnado de cuarto de primaria en el estudio piloto, se planteó solo a partir de quinto curso de dicha etapa.

La pregunta fue: "¿con cuántos profesores o profesoras de tu centro se dan las siguientes situaciones?". En las Tablas siguientes se presenta la distribución de respuestas: de la muestra completa (en la Tabla 12), de quinto y sexto de primaria (en la Tabla 13) y de los cuatro cursos de la ESO (en la Tabla 14). En la Figura 11 se incluyen los porcentajes de estudiantes que atribuyen cada cualidad a bastantes o la mayoría de los/as docentes.

Tabla 12. Percepción del profesorado como autoridad de referencia en la muestra completa

| | ninguno | alguno | algunos | bastantes | la mayoría |
|---|---|---|---|---|---|
| Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa | 4,6% | 17,0% | 28,6% | 22,6% | 27,1% |
| Nos ayudan a conseguir nuestros objetivos | 3,9% | 13,8% | 26,9% | 28,2% | 27,1% |
| Escuchan lo que tenemos que decirles | 3,9% | 16,8% | 29,3% | 25,9% | 24,1% |
| Les interesa nuestro bienestar | 4,3% | 14,7% | 25,5% | 25,7% | 29,7% |
| Tratan a los/as estudiantes de manera justa | 5,1% | 16,1% | 28,6% | 27,5% | 22,7% |
| Tenemos confianza y respeto mutuo | 3,6% | 13,6% | 24,1% | 28,7% | 30,0% |
| Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener | 10,2% | 20,9% | 30,2% | 23,6% | 15,1% |
| Podemos pedirles ayuda si la necesitamos. | 3,0% | 12,7% | 19,4% | 24,4% | 40,5% |

Tabla 13. Percepción del profesorado como autoridad de referencia en primaria

| | ninguno | alguno | algunos | Bastantes | la mayoría |
|---|---|---|---|---|---|
| Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa | 2,5% | 8,9% | 19,7% | 23,4% | 45,5% |
| Nos ayudan a conseguir nuestros objetivos | 2,3% | 7,5% | 15,6% | 29,5% | 45,1% |
| Escuchan lo que tenemos que decirles | 2,0% | 8,4% | 20,0% | 29,0% | 40,6% |
| Les interesa nuestro bienestar | 2,8% | 6,3% | 13,7% | 25,6% | 51,6% |
| Tratan a los/as estudiantes de manera justa | 3,1% | 7,3% | 19,2% | 31,2% | 39,1% |
| Tenemos confianza y respeto mutuo | 1,7% | 6,7% | 14,4% | 28,7% | 48,5% |
| Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener | 6,5% | 13,5% | 24,6% | 29,3% | 26,1% |
| Podemos pedirles ayuda si la necesitamos. | 1,3% | 4,9% | 8,8% | 20,9% | 64,2% |

Tabla 14. Percepción del profesorado como autoridad de referencia en secundaria

| | ninguno | alguno | algunos | Bastantes | la mayoría |
|---|---|---|---|---|---|
| Podemos contar con ellos o ellas para resolver un conflicto de forma justa | 5,6% | 20,7% | 32,6% | 22,2% | 18,9% |
| Nos ayudan a conseguir nuestros objetivos | 4,7% | 16,7% | 31,9% | 27,7% | 19,1% |
| Escuchan lo que tenemos que decirles | 4,8% | 20,5% | 33,4% | 24,6% | 16,7% |
| Les interesa nuestro bienestar | 5,1% | 18,5% | 30,8% | 25,7% | 19,9% |
| Tratan a los/as estudiantes de manera justa | 5,9% | 20,0% | 32,9% | 25,8% | 15,3% |
| Tenemos confianza y respeto mutuo | 4,4% | 16,7% | 28,4% | 28,7% | 21,7% |
| Muestran cualidades con las que me identifico, que me gustaría tener | 11,8% | 24,3% | 32,6% | 21,0% | 10,2% |
| Podemos pedirles ayuda si la necesitamos. | 3,8% | 16,2% | 24,2% | 26,0% | 29,9% |

Como se refleja en las Tablas 12-13 y en la Figura 11, existen grandes diferencias en el alumnado de primaria y secundaria respecto a la percepción de la calidad de las relaciones con el profesorado como autoridad de referencia. En primaria, los porcentajes de quienes responden que bastantes o la mayoría de los/as docentes muestran las cualidades por las que se pregunta son muy mayoritarios en todos los elementos. En secundaria, por el contrario, en seis de las cualidades, dichos porcentajes son minoritarios. Solo dos cualidades “poder pedirles ayuda si la necesitan” y “tener confianza y respeto mutuo”, son atribuidas por más de la mitad de los/as adolescentes a bastantes o la mayoría del profesorado (55,8% y 50,5%). Como sucedía con la calidad del apoyo y educación familiar, el alumnado de secundaria también percibe peor sus relaciones con las figuras de autoridad educativa en la escuela, siendo en dicho contexto las diferencias de mayor magnitud que las encontradas en la familia, dificultad que puede obstaculizar la posibilidad de pedir ayuda al profesorado en situaciones de acoso.

Las diferencias entre etapas en la calidad de las relaciones con el profesorado son estadísticamente significativas en las ocho cuestiones planteadas ($p < .001$), con tamaños de efectos altos (los valores de V superan el .29 en todos los casos, excepto en “Muestran cualidades con las que me identifico”, con valor 0.25).

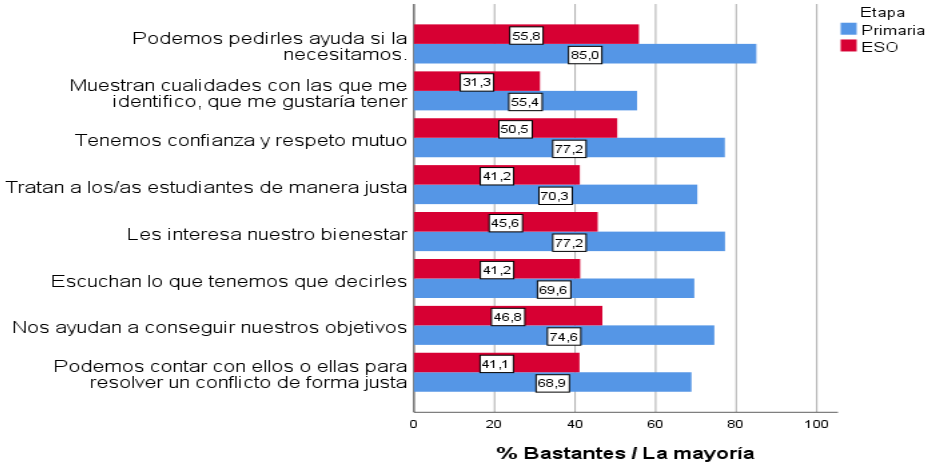



Figura 11. Porcentajes de estudiantes que perciben cada cualidad en bastantes o la mayoría de los/as profesores/as en función de la etapa educativa

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos ocho elementos reflejó la existencia de un único factor (que explica el 60,7% de la varianza, con elevada fiabilidad, con valores Alpha y Omega con valores iguales a 0,924), por lo que pueden sumarse sus puntuaciones para obtener una global de calidad de las relaciones con el profesorado como autoridad de referencia, en la que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre primaria y secundaria ($p < .001$) con puntuaciones medias superiores en primaria que en secundaria. No se encontraron diferencias significativas en función del género.

En la Tabla 15 se presentan los resultados del análisis de diferencias en la calidad de las relaciones con el profesorado entre víctimas, acosadores/as y no implicados/as en los dos tipos de acoso, presencial y a través de TIC.

Tabla 15. Diferencias en la percepción de la calidad de las relaciones con el profesorado entre víctimas, acosadores/as y no implicados/as en acoso escolar y ciberacoso

| | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Percepción de la calidad de la relación con el profesorado y acoso escolar | No implicados/as | 11834 | 50,45 | 9,56 | .006 |
| | Víctimas | 762 | 48,76 | 9,98 | |
| | Acosadores/as | 183 | 45,32 | 11,00 | |
| | Total | 12779 | 50,28 | 9,63 | |
| Percepción de la calidad de la relación con el profesorado y ciberacoso | No implicados/as | 7062 | 47,61 | 9,15 | .076 |
| | Víctimas con TIC | 1274 | 47,21 | 9,69 | |
| | Acosadores con TIC | 472 | 45,35 | 10,06 | |
| | Total | 8808 | 47,43 | 9,30 | |

Nota: En las comparaciones no se asumen varianzas iguales, se utiliza el contraste de Brown-Forsythe y el de Games-Howell en los contrastes a posteriori.

Los resultados que se presentan en la Tabla 15 ponen de manifiesto que la percepción de una relación de calidad con el profesorado está significativamente relacionada con el acoso escolar ($p < .001$), pero con un tamaño de efecto muy pequeño (EC = .003). El alumnado que se reconoce como acosador puntúa

significativamente menos que los otros dos grupos. Aunque el grupo no implicado puntúan más que el grupo de víctimas, las diferencias entre ambos no llegan a ser estadísticamente significativas. Estos resultados reflejan que las malas relaciones con el profesorado incrementan el riesgo de acoso escolar.

### 5.3.4. Rendimiento académico, absentismo y expectativas de seguir estudiando

Los resultados que en este epígrafe se presentan se han obtenido a través de indicadores similares a los utilizados en los estudios PISA de la OCDE, sobre: rendimiento en matemáticas y lengua, repetición de curso, absentismo y expectativas de seguir estudiando.

#### Rendimiento en matemáticas y en lengua

Las preguntas sobre rendimiento académico fueron: 1) "¿cuál ha sido tu última nota en matemáticas?"; 2) "¿cuál ha sido tu última nota en lengua?"; con las opciones de respuesta que se incluyen en las Figuras 12 y 13, adaptadas a cada etapa educativa.

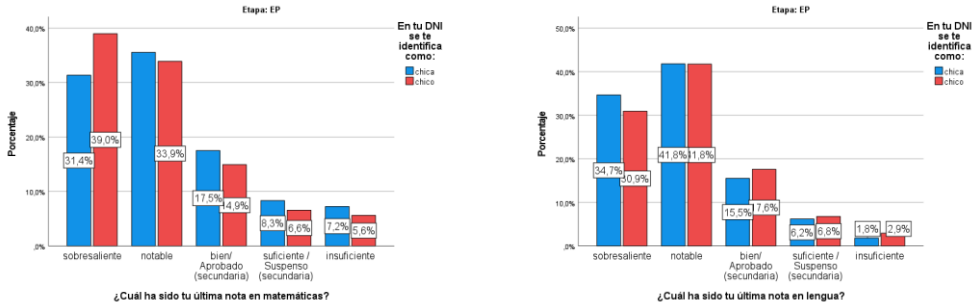



Figura 12. Rendimiento en matemáticas y Lengua en el alumnado de primaria

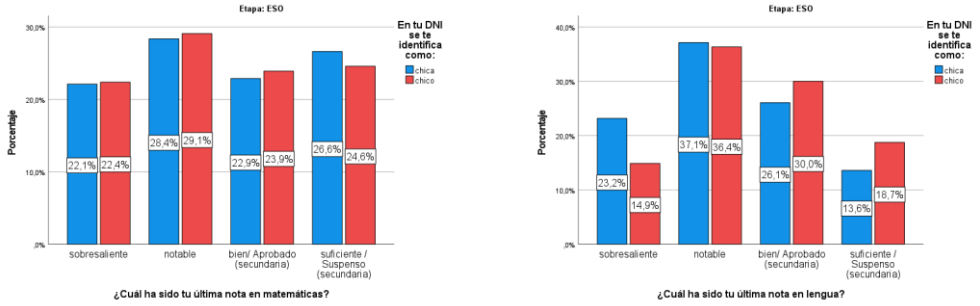



Figura 13. Rendimiento en matemáticas y Lengua en el alumnado de secundaria

Como puede observarse en las Figuras 12 y 13, hay grandes diferencias en las calificaciones del alumnado en función de la etapa educativa, siendo mucho mejores en primaria que en secundaria. Como se ha comentado en el primer capítulo, este descenso en las calificaciones y en la calidad de la relación con el profesorado en secundaria (detectado en distintos contextos culturales) puede actuar como una condición de riesgo psicosocial para distintos problemas, incluido el acoso. Descenso que podría estar relacionado con el aumento de dicho problema que se observa en los dos primeros cursos de secundaria obligatoria en este estudio.

Los análisis estadísticos realizados sobre la relación del rendimiento con el género reflejaron que es diferente en las dos etapas educativas:

- En primaria, hay una relación significativa en ambas materias ($p$ < .001) con bajos tamaños de efecto (V = .086 en Matemáticas, V = .057 en Lengua), mostrándose las principales diferencias en la calificación de sobresaliente, en la que hay más chicos en matemáticas y más chicas en lengua.
- En secundaria no se encontró relación en matemáticas ($p$ = .144), con resultados similares en chicos y chicas, pero sí en lengua ($p$ < .001), con más chicas que chicos entre quienes obtienen sobresaliente.

El análisis de la relación entre las calificaciones en lengua y en matemáticas y el acoso escolar reflejó los siguientes resultados significativos:

- *Acoso escolar y matemáticas*. Hay una relación estadísticamente significativa (p < .01), con un tamaño de efecto muy pequeño (V = .029). La única diferencia entre grupos se encontró entre quienes han suspendido en matemáticas: el 17,9% de los/as no implicados/as en el acoso, el 19,5% de las víctimas y el 24,9% de los/as acosadores; siendo significativamente más elevado este porcentaje entre quienes ejercen el acoso que en los otros dos grupos (víctimas y no implicados/as
- *Acoso escolar y lengua*. Hay una relación estadísticamente significativa (p < .001) con bajo tamaño de efecto (V = .035). De nuevo las diferencias significativas se producen en los porcentajes de suspensos: el 11,8% de no implicados, el 13,6% de las víctimas y 19,2% de acosadores/as, siendo significativamente más elevado este porcentaje entre quienes acosan que en los otros dos grupos.
- *Ciberacoso y matemáticas*. Hay una relación estadísticamente significativa (p < .001) con tamaño de efecto moderado (V = .108). Las diferencias se encuentran en las dos categorías extremas (sobresaliente y suspenso). Han obtenido sobresaliente el 22,1% de no implicados en ciberacoso, el 22,1% de acosadores y el 18,3% de las víctimas de ciberacoso. Es por tanto significativamente inferior el porcentaje de sobresalientes entre las víctimas. Han sacado suspenso el 25% de no implicados/as, el 28,7% de acosadores/as y el 29,2% de las víctimas. Es significativamente menor el porcentaje de suspensos entre los no implicados en ciberacoso que entre los otros dos grupos (víctimas y acosadores/as).

Los resultados que se acaban de exponer reflejan que los suspensos incrementan el riesgo de ejercer acoso escolar, así como el de ejercer y sufrir ciberacoso.

**Repeticiones de curso**

Para evaluar las repeticiones de curso (uno de los problemas que más desafección escolar originan) se preguntó: “¿has repetido curso?”. En secundaria esta pregunta se planteaba dos veces, haciendo referencia a si la repetición se había producido en primaria o secundaria.

Las respuestas reflejaron que, en primaria solo ha repetido curso el 7% del alumnado que sigue en dicha etapa; así como el 7,3% del que cursa actualmente secundaria. El porcentaje de quienes han repetido curso en la ESO es del 8%. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre repetir curso y género ($p$ <.01), con tamaños de efecto pequeños (los valores de V no superan el .05), siendo los chicos quienes más repiten curso.

- El análisis de la relación entre haber repetido curso (en primaria o en secundaria), el acoso escolar y el ciberacoso reflejó que en los cuatro casos existe una relación estadísticamente significativa (p < .001). Se incluyen a continuación los tamaños de efecto y entre qué grupos se encuentran las diferencias significativas: los siguientes resultados:

- *Acoso presencial y haber repetido curso en primaria.* Hay una relación significativa tanto en el alumnado que cursa actualmente primaria como en el que cursa secundaria (p < .001). En las dos etapas los tamaños de efecto son pequeños, (en primaria V = .055; en secundaria V = .044). En primaria, han repetido curso el 20,2% de acosadores/as; porcentaje significativamente superior al de los no implicados (6,2%) y al de las víctimas (7%). Entre el alumnado que cursa secundaria, repitió curso en primaria el 19,5% de acosadores/as, porcentaje significativamente superior al de los no implicados (6,9%) y víctimas (8,2%).

- *Acoso escolar y haber repetido curso en secundaria. Hay relación con bajo* tamaño de efecto (V = .041). El porcentaje de acosadores que han repetido en dicha etapa es del 16,9%; significativamente más elevado al de no implicados (7,9%) y víctimas (7.7%).

- *Ciberacoso y haber repetido curso en primaria.* Hay relación significativa con bajo tamaño de efecto (V = .086). Los porcentajes difieren significativamente entre los tres grupos, siendo significativamente menor el porcentaje de no implicados en ciberacoso que repitieron curso en primaria (6,6%) que entre las víctimas (10,8%) y los acosadores/as (18,7%). También las diferencias entre estos dos grupos son estadísticamente significativas.

- *Ciberacoso y haber repetido curso en secundaria.* Hay relación significativa con bajo tamaño de efecto (V = .058). El porcentaje de no implicados en ciberacoso que repitieron curso en primaria (6,6%) es significativamente menor que el de las víctimas (11,2%) y el de acosadores (15,2%).

Los resultados que se acaban de exponer reflejan que repetir curso en primaria y/o en secundaria incrementa el riesgo de realizar acoso escolar y ciberacoso; y que repetir curso en cualquiera de las dos etapas incrementa el riesgo de sufrir situaciones de ciberacoso.

**Absentismo escolar**

Para evaluar el absentismo se preguntó: “durante las dos últimas semanas, ¿cuántos días se ha producido lo que se indica a continuación?: 1) ¿has faltado al centro sin causa justificada?; 2) ¿has faltado a alguna clase sin causa

justificada?”, con las opciones de respuesta que se incluyen en las Figuras 14 y 15, junto a los resultados.

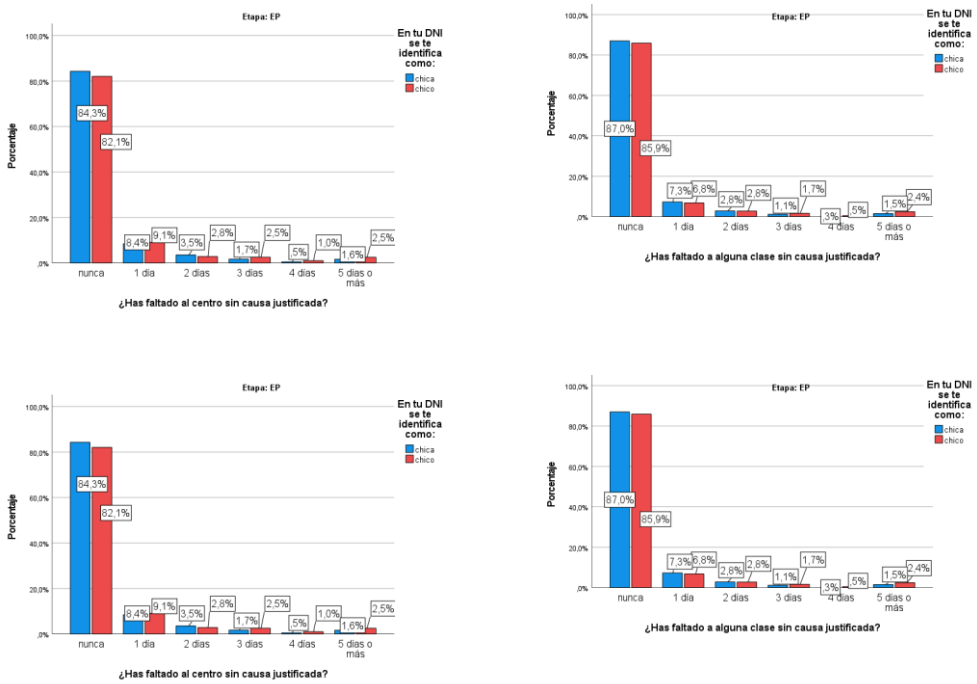



Figura 14. Absentismo del centro escolar en el alumnado de primaria

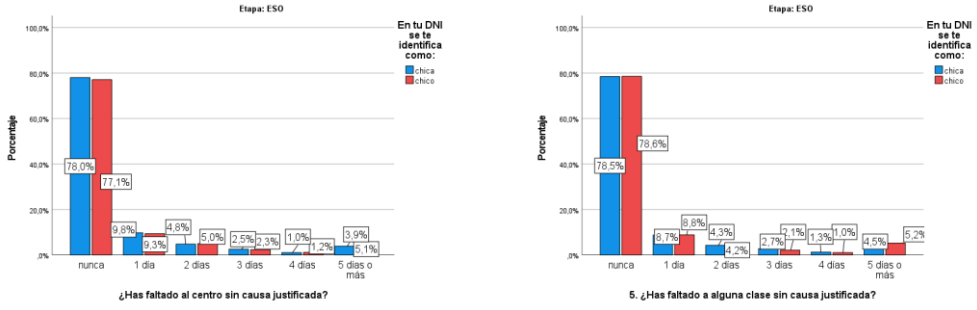



Figura 15. Absentismo del centro escolar en el alumnado de secundaria

Como puede observare en las Figuras 14 y 15, las tasas de absentismo son bajas en ambas etapas, aunque algo superiores en educación secundaria, mostrando una relación estadísticamente significativa ($p$ <.001, V = .079). Las mayores diferencias se producen en las respuestas extremas: siendo significativametne más elevados los porcentajes del alumnado de primaria que no falta nunca, y sucede lo contrario entre quienes faltan 5 días o más, con mayor porcentaje en ESO (que duplica el detectado en primaria). En secundaria no se encontró relación con el género en ninguno de los indicadores absentismo y en educación primaria solamente en “no faltar nunca”, con un tamaño de efecto pequeño (V = .059). Los porcentajes de chicas que dan esta respuesta son más elevados que los porcentajes de chicos.

A quienes respondieron que habían faltado alguna vez al centro o a clase se les preguntó por qué, con respuesta “sí o no” a cada una de las cinco opciones planteadas. Respondieron 3.840 estudiantes. Encontrando los siguientes porcentajes de respuestas afirmativas en cada razón:

1) “Tenía miedo de otros/as estudiantes”: 4,3%.
2) “Tenía miedo de algún profesor o profesora”: 5%
3) “No había estudiado o no había hecho los deberes”: 15,4%.
4) “Me aburro en este centro” 19,9%.
5) “Por otra razón”: 75,8%.

El análisis de la relación entre el absentismo durante las dos últimas semanas y el papel en el acoso escolar reflejó que están significativamente relacionados tanto en el indicador de faltar al centro como en faltar a clase ($p < .001$). con pequeños tamaños de efecto ($V = .065$ y $V = .067$, respectivamente), y diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en las dos respuestas extremas:

1) *No han faltado nunca al centro*: el 79,1% de los/as no implicados/as, el 69,7% de las víctimas y el 57,6% de los/as acosadores/as.
2) *Han faltado al centro 5 días o más (la opción de respuesta de máximo absentismo)*: el 4% de los/as no implicados/as, el 7,2% de las víctimas y el 13,6% de los/as acosadores.
3) *No han faltado a ninguna clase:* el 79,8% de los/as no implicados/as, el 71,2% de las víctimas y el 58% de los/as acosadores.
4) *Han faltado a 5 clases o más:* el 4,5% de los/as no implicados/as, el 7,5% de las víctimas y el 14,3% de los acosadores.

Los resultados sobre absentismo vuelven a reflejar que los problemas académicos incrementan el riesgo de ejercer ciberacoso.

En el caso de las víctimas, su absentismo puede estar originado básicamente por el malestar generado por el acoso escolar.

**Expectativas de seguir estudiando**

Para conocer las expectativas de seguir estudiando, se preguntó al alumnado de secundaria: “¿qué estudios tienes intención de terminar?”, con las opciones de respuesta que se incluyen en la Figura 14 junto a los resultados segregados en función del género. Respondieron 9.550 estudiantes.
Como puede observarse en la Figura 16, la mayoría del alumnado de ESO espera finalizar una carrera universitaria; seguido de bachillerato y graduado en ESO. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre dichas expectativas y el género ($p < .001$), con un moderado tamaño de efecto ($V = .146$), encontrándose las principales diferencias entre quienes esperan finalizar una “carrera universitaria” (con más chicas) y “ciclos formativos de grado superior” (con más chicos). Estas expectativas muestran correlaciones positivas significativas ($p < .001$), aunque bajas, con los niveles de estudios del padre y de la madre (0,26 con los de la madre y 0,24 con los del padre). Resultado que refleja cierta tendencia a reproducir dicho nivel de estudios, aunque de magnitud mucho menor a la existente en otras épocas.

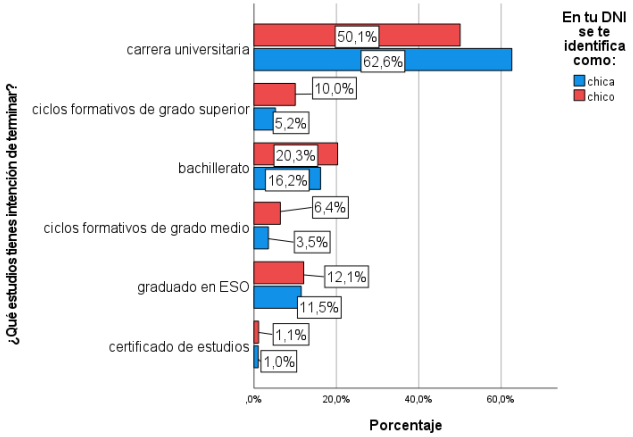



Figura 16. Qué estudios tienen intención de terminar los chicos y las chicas que cursan ESO

El análisis de la relación en el alumnado de secundaria entre las expectativas de seguir estudiando y el acoso reflejó los siguientes resultados:

- *Acoso escolar y seguir estudiando.* Hay una relación significativa ($p < .001$) con bajo tamaño de efecto ($V = .046$). Las diferencias se producen en las dos categorías de menos y más tiempo estudiando. Esperan obtener solamente el graduado en ESO: el 11,2% del grupo no implicado, el 11,2% del grupo de víctimas y el 18,6% del grupo de acosadores/as. Espera acabar una carrera universitaria: el 57,3% del grupo no implicado, el 57,1% de las víctimas y el 43,2% de acosadores/as. En ambos casos, las diferencias se producen entre los/as acosadores y los otros dos grupos.

- *Ciberacoso y seguir estudiando.* Hay una relación estadísticamente significativa ($p < .001$) con bajo tamaño de efecto ($V = .074$). Las diferencias significativas se producen de nuevo en las categorías que suponen más y menos tiempo estudiando. Esperan acabar solo el graduado escolar: el 11,2% del grupo no implicado en ciberacoso, el 14,9% del grupo de víctimas y el 18,2% del grupo de acosadores. Esperan acabar una carrera universitaria el 56,3% del grupo no implicado, el 50,3% del grupo de víctimas y el 43,5% de quienes participan en el ciberacoso.

# CAPÍTULO SEIS

# ACTITUDES HACIA LA VIOLENCIA Y SALUD MENTAL COMO CONDICIONES DE RIESGO O DE PROTECCIÓN

El análisis de las condiciones de riesgo y de protección del acoso escolar y del ciberacoso estaría muy incompleto si no incluyera dos de las principales condiciones que con estos problemas se relacionan:

1) La identificación con el dominio y el uso de la violencia para ejercerla, que puede llegar a justificarla y a estigmatizar a sus víctimas, culpándolas de las agresiones que sufren, con la desconexión moral que esto produce.

2) Y los problemas de salud mental que la exposición a la violencia puede ocasionar, con especial atención a los trastornos de externalización, detectados con frecuencia en quienes acosan, y los trastornos de internalización, detectados en las víctimas.

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos en esta investigación sobre la situación actual de la infancia y la adolescencia en España en torno a dichas condiciones, con el objetivo de poder analizar su relación con el acoso escolar y el ciberacoso.

## 6.1 Actitudes hacia la violencia y el dominio

### 6.1.1 Justificación de la violencia

Con el objetivo de evaluarla se incluyó en el cuestionario una serie de nueve indicadores validados en estudios anteriores de la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM (Díaz-Aguado et al., 2010, 2021; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2013), con frases que pueden conducir a la desconexión moral (Bandura, 2002), evaluados a través de la siguiente pregunta general: “a continuación, encontrarás una serie de frases sobre las relaciones sociales y los conflictos. Lee cada una de ellas y puntúalas según el grado de acuerdo que estés con lo que dice cada frase”, seguida de los elementos y opciones de respuesta que se presentan en las Tablas 1-3, primero en la muestra completa y a continuación segregados en función del género. En la Figura 1 se incluyen los porcentajes de chicos y chicas que responden estar bastante o muy de acuerdo con cada frase. Debido a la dificultad de este bloque de preguntas se plantearon solo a partir de quinto de educación primaria. Respondieron 14.527 estudiantes.

Tabla 1. Justificación de la violencia en la muestra completa

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Está bien pegar a alguien que te ha molestado | 50,5% | 24,9% | 14,2% | 4,8% | 5,6% |
| Si uno de tus amigos/as pega a quien le molesta tienes que ponerte de parte de tu amigo/a | 42,8% | 22,6% | 15,5% | 8,9% | 10,2% |
| Está bien pegar a alguien que te ha quitado lo que era tuyo | 51,5% | 25,8% | 12,8% | 4,9% | 5,0% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Está bien amenazar a veces a los/as demás para que te respeten | 71,5% | 16,3% | 7,4% | 2,6% | 2,2% |
| Si alguien más fuerte que tú te amenaza con pegarte y lo cuentas te convertirás en un chivato/a | 65,6% | 14,9% | 8,4% | 4,9% | 6,2% |
| Hay que demostrar a tus compañeros y compañeras que puedes meterte en peleas | 79,3% | 13,0% | 4,3% | 1,6% | 1,8% |
| Si no devuelves los golpes que recibes parecerás un cobarde | 57,3% | 18,8% | 11,2% | 6,1% | 6,6% |
| Hay que dar miedo a otros chicos y chicas para que te respeten | 79,8% | 12,2% | 4,7% | 1,5% | 1,8% |
| Está bien pegar para proteger a tus amigos y amigas | 43,1% | 25,1% | 15,6% | 7,0% | 9,1% |

Tabla 2. Justificación de la violencia en las chicas

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Está bien pegar a alguien que te ha molestado | 56,4% | 25,3% | 11,8% | 3,4% | 3,1% |
| Si uno de tus amigos/as pega a quien le molesta tienes que ponerte de parte de tu amigo/a | 44,8% | 23,9% | 15,3% | 8,2% | 7,8% |
| Está bien pegar a alguien que te ha quitado lo que era tuyo | 60,1% | 24,9% | 9,8% | 2,8% | 2,4% |
| Está bien amenazar a veces a los/as demás para que te respeten | 74,4% | 15,9% | 6,5% | 1,9% | 1,2% |
| Si alguien más fuerte que tú te amenaza con pegarte y lo cuentas te convertirás en un chivato/a | 69,8% | 14,5% | 7,2% | 4,2% | 4,3% |
| Hay que demostrar a tus compañeros y compañeras que puedes meterte en peleas | 85,0% | 10,1% | 2,9% | 1,0% | 1,1% |
| Si no devuelves los golpes que recibes parecerás un cobarde | 63,6% | 18,5% | 9,8% | 4,1% | 4,0% |
| Hay que dar miedo a otros chicos y chicas para que te respeten | 83,2% | 10,8% | 3,6% | 1,3% | 1,0% |
| Está bien pegar para proteger a tus amigos y amigas | 50,4% | 27,7% | 12,6% | 4,8% | 4,5% |

Tabla 3. Justificación de la violencia en los chicos

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Está bien pegar a alguien que te ha molestado | 44,8% | 24,6% | 16,4% | 6,2% | 8,0% |
| Si uno de tus amigos/as pega a quien le molesta tienes que ponerte de parte de tu amigo/a | 40,9% | 21,4% | 15,6% | 9,5% | 12,5% |
| Está bien pegar a alguien que te ha quitado lo que era tuyo | 43,2% | 26,5% | 15,8% | 6,9% | 7,6% |
| Está bien amenazar a veces a los/as demás para que te respeten | 68,6% | 16,7% | 8,3% | 3,3% | 3,1% |
| Si alguien más fuerte que tú te amenaza con pegarte y lo cuentas te convertirás en un chivato/a | 61,5% | 15,2% | 9,6% | 5,7% | 8,1% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Hay que demostrar a tus compañeros y compañeras que puedes meterte en peleas | 73,8% | 15,8% | 5,7% | 2,1% | 2,6% |
| Si no devuelves los golpes que recibes parecerás un cobarde | 51,2% | 19,1% | 12,6% | 8,0% | 9,1% |
| Hay que dar miedo a otros chicos y chicas para que te respeten | 76,5% | 13,6% | 5,7% | 1,7% | 2,6% |
| Está bien pegar para proteger a tus amigos y amigas | 36,0% | 22,5% | 18,6% | 9,2% | 13,7% |

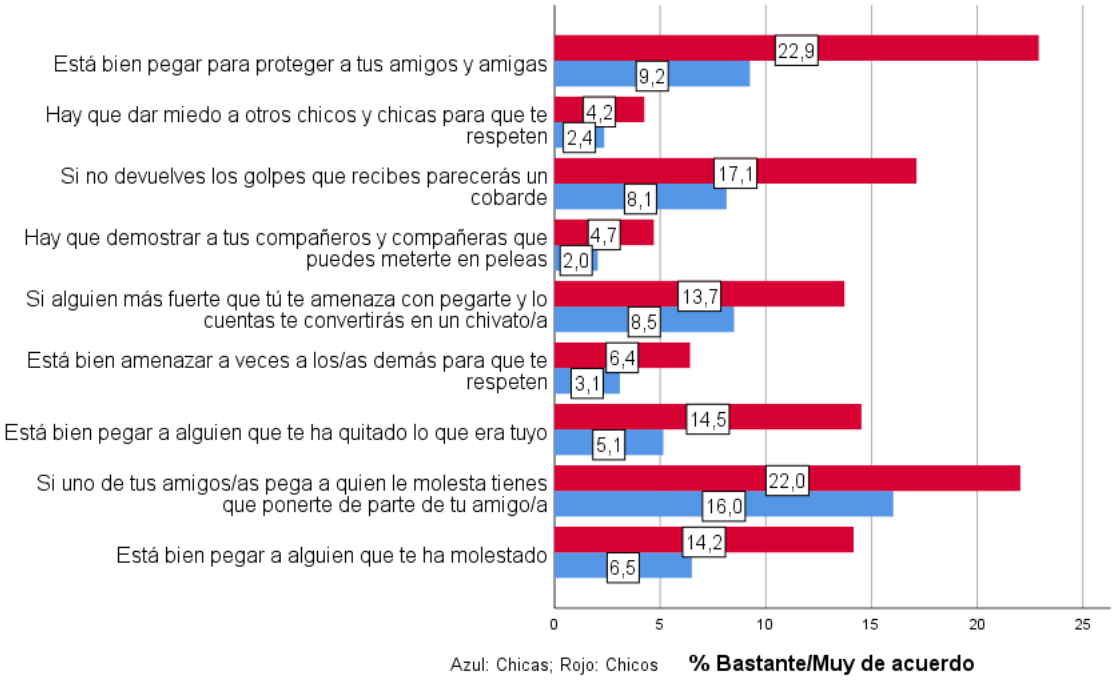



Figura 1. Porcentajes de chicos y de chicas que están bastante o muy de acuerdo con cada elemento de justificación de la violencia

Como puede observarse en las Tablas 1-3 y en la Figura 1, sobre los porcentajes de estudiantes que muestran un claro acuerdo (bastante o mucho) con cada frase de justificación de la violencia:

1) *Lo más frecuente* en todos los elementos, *es no estar nada de acuerdo* con la justificación de la violencia, tanto entre las chicas como entre los chicos.

2) *La justificación de la violencia reactiva para defender a amigos/as* suscita los mayores porcentajes de claro acuerdo: “si uno de tus amigos/as pega a quien le molesta tienes que ponerte de parte de tu amigo/a” (19,1%); y “está bien pegar para proteger a tus amigos/as” (16,1%).

3) En segundo lugar, se sitúan las justificaciones de *otras formas de violencia reactiva* y el rechazo a pedir ayuda ante la violencia para no ser un “chivato”: “si no devuelves los golpes que recibes parecerás un cobarde” (12,7%): “si alguien más fuerte que tú te amenaza con pegarte y lo cuentas te convertirás en un chivato/a” (11,1%); “está bien pegar a alguien que te ha molestado” (10,4%); y “está bien pegar a alguien que te ha quitado lo que era tuyo” (9,9%).

4) Los menores porcentajes de acuerdo se producen en la justificación de la *violencia proactiva*, como un medio para conseguir poder, dominio, produciendo miedo: “está bien amenazar a veces a los/as demás para que te respeten” (4,8%); “hay que demostrar a tus compañeros y compañeras que puedes meterte en peleas”; y “hay que dar miedo a otros chicos y chicas para que te respeten” (3,3%).

5) *Hay importantes diferencias en función del género*. En casi todos los elementos, los porcentajes de claro acuerdo con cada frase entre los chicos duplican a los de las chicas.

El análisis de las respuestas a estos nueve elementos en función de género reflejó en todas ellas diferencias estadísticamente significativas ($p$ <.001), con mayor porcentaje de chicas entre quienes no están “nada de acuerdo” y de chicos entre quienes están claramente de acuerdo (bastante y muy de acuerdo), como se puede ver en la Figura 1. En la Tabla 4 se incluyen los tamaños de efecto mostrados en el coeficiente V de Cramer en cada elemento.

Tabla 4. Tamaños de efecto V sobre las diferencias en función del género en justificación de la violencia

| | V |
|---|---|
| Está bien pegar a alguien que te ha molestado | .16 |
| Si uno de tus amigos/as pega a quien le molesta tienes que ponerte de parte de tu amigo/a | .09 |
| Está bien pegar a alguien que te ha quitado lo que era tuyo | .21 |
| Está bien amenazar a veces a los/as demás para que te respeten | .09 |
| Si alguien más fuerte que tú te amenaza con pegarte y lo cuentas te convertirás en un chivato/a | .11 |
| Hay que demostrar a tus compañeros y compañeras que puedes meterte en peleas | .14 |
| Si no devuelves los golpes que recibes parecerás un cobarde | .10 |
| Hay que dar miedo a otros chicos y chicas para que te respeten | .09 |
| Está bien pegar para proteger a tus amigos y amigas | .23 |

El análisis factorial sobre las respuestas a estos nueve elementos puso de relieve dos factores (que explican el 53,1% de la varianza total) y con una correlación bastante elevada entre ellos (0,68):

1) *Justificación de la violencia reactiva* con buena consistencia interna (Alpha = 0,85), formado por 5 elementos: “está bien pegar a alguien que te ha molestado”, “si uno de tus amigos pega a quién le molesta tienes que ponerte de parte de tu amigo”, “está bien pegar a alguien que te ha quitado lo que era tuyo”, “si no devuelves los golpes que recibes parecerás un cobarde”, “está bien pegar para proteger a tus amigos y amigas”.

2) *Justificación de la violencia proactiva*, con consistencia interna aceptable (Alpha=0,71), formado por cuatro elementos: “está bien amenazar a veces a las/los demás para que te respeten”, “si alguien más fuerte que tú te amenaza con pegarte y lo cuentas te convertirás en un chivato/a”, “hay que demostrar a tus compañeros y compañeras que puedes meterte en peleas”, y “hay que dar miedo a otros chicos y chicas para que te respeten”.

Con el objetivo de analizar las diferencias en función del curso y el género se obtuvieron las puntuaciones en ambos factores. Para facilitar su interpretación fueron transformadas a una escala T con media 50 y DT 10. En las Tablas 5 y 6 se presentan estos resultados y a continuación, en las Figuras 2 y 3, su representación gráfica.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos en justificación de violencia reactiva por curso y género

| Género | Curso | Media | Desv. Típica | N |
|---|---|---|---|---|
| Chica | 5º primaria | 44,82 | 5,71 | 1054 |
| | 6º primaria | 46,21 | 7,12 | 1101 |
| | 1º de ESO | 48,33 | 7,70 | 1264 |
| | 2º de ESO | 49,70 | 8,13 | 1234 |
| | 3º de ESO | 49,87 | 8,41 | 1196 |
| | 4º de ESO | 48,82 | 8,01 | 1041 |
| | Total | 48,04 | 7,81 | 6890 |
| Chico | 5º primaria | 46,89 | 7,25 | 1126 |
| | 6º primaria | 48,58 | 8,24 | 1200 |
| | 1º de ESO | 51,23 | 9,92 | 1228 |
| | 2º de ESO | 53,95 | 10,71 | 1260 |
| | 3º de ESO | 55,09 | 10,93 | 1154 |
| | 4º de ESO | 55,77 | 10,92 | 1116 |
| | Total | 51,92 | 10,31 | 7084 |
| Total | 5º primaria | 45,89 | 6,63 | 2180 |
| | 6º primaria | 47,45 | 7,81 | 2301 |
| | 1º de ESO | 49,76 | 8,98 | 2492 |
| | 2º de ESO | 51,85 | 9,75 | 2494 |
| | 3º de ESO | 52,43 | 10,07 | 2350 |
| | 4º de ESO | 52,42 | 10,23 | 2157 |
| | Total | 50,01 | 9,36 | 13974 |

Tabla 6. Estadísticos descriptivos en justificación de violencia proactiva por curso y género

| Género | Curso | Media | Desv. estándar | N |
|---|---|---|---|---|
| Chica | 5º primaria | 46,51 | 5,86 | 1054 |
| | 6º primaria | 47,07 | 6,87 | 1101 |
| | 1º de ESO | 48,64 | 7,53 | 1264 |
| | 2º de ESO | 49,88 | 8,46 | 1234 |
| | 3º de ESO | 50,11 | 8,63 | 1196 |
| | 4º de ESO | 48,68 | 7,54 | 1041 |
| | Total | 48,54 | 7,70 | 6890 |
| Chico | 5º primaria | 47,65 | 6,79 | 1126 |
| | 6º primaria | 48,31 | 7,06 | 1200 |
| | 1º de ESO | 51,24 | 10,18 | 1228 |
| | 2º de ESO | 53,02 | 11,00 | 1260 |
| | 3º de ESO | 54,07 | 11,63 | 1154 |
| | 4º de ESO | 54,17 | 11,37 | 1116 |
| | Total | 51,41 | 10,21 | 7084 |
| Total | 5º primaria | 47,09 | 6,38 | 2180 |
| | 6º primaria | 47,72 | 7,00 | 2301 |
| | 1º de ESO | 49,92 | 9,03 | 2492 |
| | 2º de ESO | 51,47 | 9,95 | 2494 |
| | 3º de ESO | 52,05 | 10,40 | 2350 |
| | 4º de ESO | 51,52 | 10,09 | 2157 |
| | Total | 50,00 | 9,17 | 13974 |

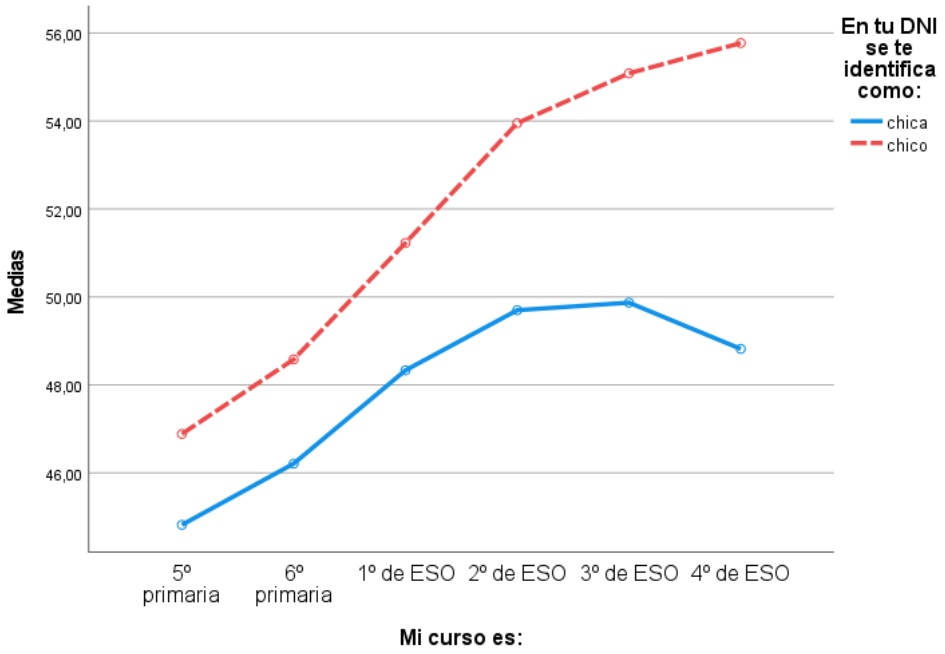



Figura 2. Justificación de la violencia reactiva en función del curso y el género

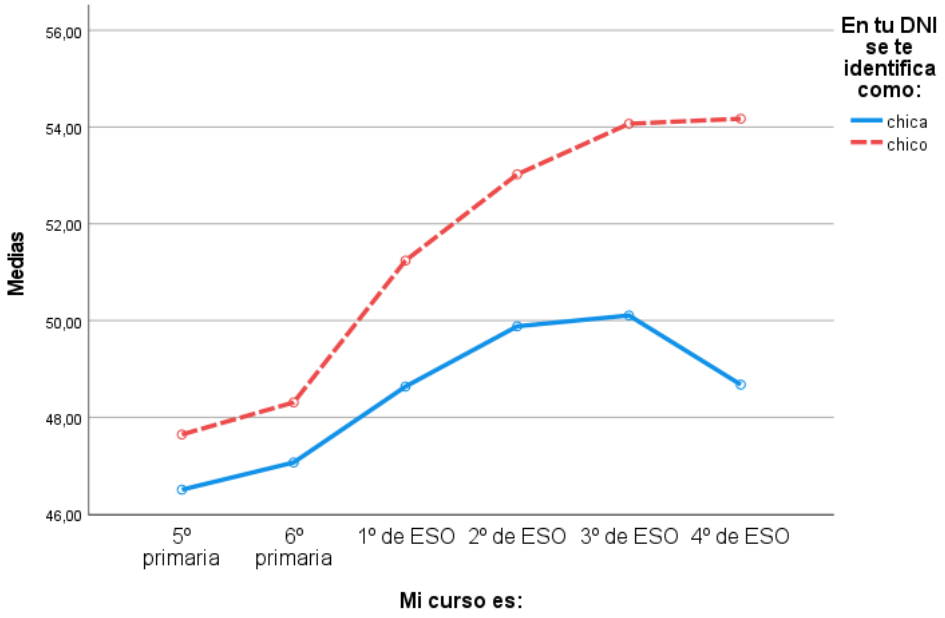



Figura 3. Justificación de la violencia proactiva en función del curso y el género

En las Figuras 2 y 3 se observa que los chicos muestran en todos los cursos un mayor acuerdo con la justificación de la violencia reactiva y proactiva que las chicas. Respecto al curso, se produce un incremento significativo desde 5º de primaria hasta 2º de secundaria tanto en chicos como en chicas; mientras que a partir de tercero entre los chicos se sigue incrementando, mientras que entre las chicas disminuye.

Los análisis realizados mostraron que las diferencias en la justificación de la violencia reactiva y proactiva anteriormente mencionadas son estadísticamente significativas (p < .001): en función del género (ECP = 0, 05; y ECP = 0,03, respectivamente), en función del curso (ECP = 0, 08; y V = 0,05), así como en función de la interacción curso x género, aunque esta última con un tamaño de efecto muy bajo (ECP = 0, 009; ECP = 0, 007).

Algunas de las diferencias que se reflejan en las Figuras 2 y 3 ponen de manifiesto un esquema similar al que se describe en el capítulo 3 en la prevalencia del acoso escolar: 1) los chicos muestran ambos problemas en mayor medida que las chicas; 2) tanto la justificación de la violencia como el acoso parecen tener un fuerte incremento en los dos primeros cursos de secundaria; 3) a partir de tercero de dicha etapa, en los chicos se siguen incrementando ambos problemas, mientras que en las chicas disminuyen. Cabe relacionar este mismo patrón de diferencias en función de la edad y el género como reflejo de la estrecha relación que existe entre justificar la violencia y ejercerla.

En la Tabla 7 se presentan los resultados del análisis de las diferencias en justificación de la violencia entre el alumnado no implicado en el acoso, las víctimas y /as acosadores/as, tanto respecto al acoso escolar como al ciberacoso[8]. En las Figuras 4 y 5 se representan gráficamente estas diferencias.

Tabla 7. Diferencias en justificación de la violencia entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as en acoso escolar y ciberacoso

| Acoso escolar | | N | Media | Desv. típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Justificación de la agresión reactiva | No implicados | 11474 | 49,74 | 9,21 | .009 |
| | Víctimas | 709 | 49,70 | 8,81 | |
| | Acosadores | 165 | 55,75 | 13,32 | |
| | Total | 12349 | 49,82 | 9,28 | |
| Justificación de la agresión proactiva | No implicados | 11474 | 49,39 | 8,44 | .020 |
| | Víctimas | 709 | 51,34 | 10,18 | |
| | Acosadores | 165 | 59,28 | 16,50 | |
| | Total | 12349 | 49,63 | 8,79 | |
| Ciberacoso | | N | Media | | |

[8] Los grupos para esta comparación son similares a los de los análisis presentados en el capítulo cinco:
En acoso escolar se formaron a partir de las respuestas a las dos preguntas generales después de haber leído en qué consiste dicho problema, basados en 14.539 estudiantes: 13.429 no implicados/as (que respondieron no haber sufrido ni ejercido nunca acoso escolar (92,4%), 902 víctimas (que respondieron haberlo sufrido 2 o 3 veces al mes o más (6,2%) y 208 acosadores/as (que respondieron haberlo ejercido 2 o 3 veces al mes o más, 1,4%). En estos dos últimos grupos no se incluyeron a 132 estudiantes que habían respondido ser víctima y acosador/a en las dos preguntas generales 2 o 3 veces al mes o más. Por eso, el porcentaje del grupo de acosadores se reduce en un 0,7% respecto al presentado en la estimación de su prevalencia en el capítulo tres.
En ciberacoso se formaron a partir de las respuestas sobre las 14 situaciones por las que se pregunta, basados en 8.808 estudiantes: 7.062 no implicados; 1.275 víctimas y 472 acosadores/as. No implicados son quienes respondieron “nunca” en todas las situaciones de victimización y de acoso a través de TIC Víctimas son los que respondieron 2-3 veces al mes o más en alguna de las situaciones de victimización y acosadores son los que respondieron 2-3 veces al mes o más en alguna de las situaciones de acoso. El número de participantes es menor que en otros análisis porque las preguntas sobre situaciones de ciberacoso no se abrieron a todo el alumnado, como se explica en el capítulo cuatro.

| | | | | Desv. típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Justificación de la agresión reactiva | No implicados | 6986 | 51,73 | 9,83 | .017 |
| | Víctimas | 1253 | 51,06 | 9,48 | |
| | Acosadores | 458 | 57,34 | 11,83 | |
| | Total | 8697 | 51,93 | 9,98 | |
| Justificación de la agresión proactiva | No implicados | 6986 | 50,95 | 9,53 | .044 |
| | Víctimas | 1253 | 52,24 | 10,55 | |
| | Acosadores | 458 | 60,11 | 14,85 | |
| | Total | 8697 | 51,62 | 10,23 | |

Nota: Los contrastes globales se realizaron no asumiendo la igualdad de varianzas con el contraste de Brown-Forsythe y los a posteriori con el de Games-Howell.

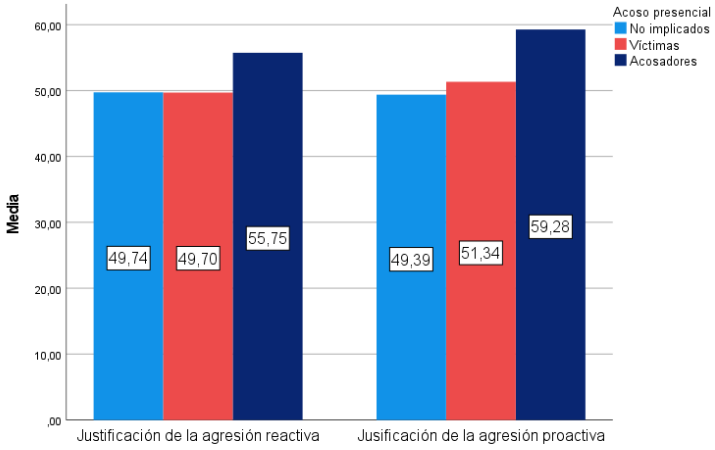



Figura 4. Puntuaciones medias en justificación de la violencia en no implicados/as, víctimas y acosadores de acoso escolar

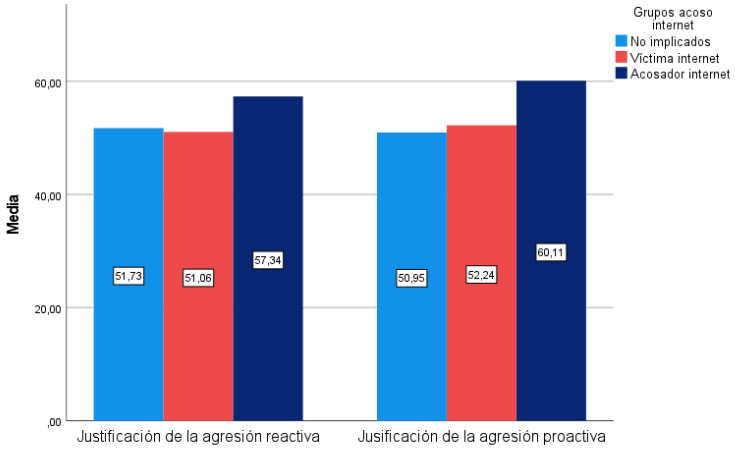



Figura 5. Puntuaciones medias en justificación de la violencia entre no implicados/as, víctimas y acosadores en ciberacoso

Los resultados que se presentan en la Tabla 7 y en las Figuras 4 y 5 reflejan que hay una *relación significativa entre la justificación de los dos tipos de violencia* y el acoso escolar, así como con el ciberacoso ($p < .001$), con bajos tamaños de efecto, que se incluyen en la tabla. El análisis de las diferencias entre grupos encontró el mismo patrón en los dos tipos de acoso, con los siguientes resultados estadísticamente significativos ($p < .001$), que pueden observarse en las Figuras 4 y 5.

- El grupo de *acosadores/as* justifica más que los otros dos grupos (no implicados/as y víctimas), tanto la violencia reactiva como la proactiva.
- El grupo de *no implicados/as* justifica menos que el grupo de acosadores ambos tipos de violencia y algo menos que las víctimas la violencia proactiva, pero con una diferencia mínima.
- El grupo de *víctimas* justifica menos que el grupo de acosadores ambos tipos de violencia, y menos que el grupo de no implicados la violencia proactiva, con una diferencia mínima.
- No hay diferencias significativas entre no implicados/as y víctimas en la justificación de la violencia reactiva, con puntuaciones medias casi idénticas.

### 6.1.2. Actitudes hacia las víctimas del acoso

Para evaluarlas se ha elaborado una versión abreviada de la escala de actitudes hacia las víctimas de *Rigby y Slee* (1991). Como presentación de estos 11 elementos se presentaba la misma introducción descrita en el epígrafe anterior, pidiendo el grado de acuerdo con lo que dice cada frase. Al tratarse de afirmaciones más fáciles de comprender fueron planteadas a todo el alumnado, desde 4º de primaria hasta 4º de secundaria. Respondieron a este bloque de preguntas 16.046 estudiantes. En la Tabla 8 se presentan los resultados de la muestra completa y en las Tablas 9 y 10, respectivamente, los de las chicas y los de los chicos. En la Figura 6 se representan los porcentajes de quienes dicen estar bastante o muy de acuerdo con cada frase en función del género.

Tabla 8. Actitudes hacia las víctimas en la muestra completa

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Me divierte ver cómo se enfadan algunos/as estudiantes cuando se meten con ellos/as | 81,2% | 11,2% | 4,2% | 1,6% | 1,8% |
| Me parece bien poner motes feos a algunos/as estudiantes | 85,3% | 9,6% | 2,9% | 0,9% | 1,3% |
| Me gusta cuando alguien defiende a un/a estudiante al que están molestando | 21,3% | 4,3% | 8,9% | 18,8% | 46,8% |
| Me enfada que un/a estudiante moleste a otro sin tener por qué hacerlo | 26,7% | 5,1% | 7,8% | 17,0% | 43,4% |
| Los chicos y chicas débiles se dejan fastidiar | 56,8% | 16,6% | 13,4% | 6,8% | 6,3% |
| Cuando se meten muchas veces con alguien es porque se lo merece | 71,9% | 17,7% | 6,7% | 1,8% | 1,9% |
| Me molestaría tener como amigos/as a estudiantes que se dejan fastidiar | 61,1% | 14,9% | 9,8% | 5,7% | 8,6% |
| Los blandengues me fastidian | 85,1% | 9,0% | 3,1% | 1,0% | 1,7% |
| A nadie le gusta un blandengue | 72,5% | 13,9% | 7,2% | 2,9% | 3,5% |
| El abusón o la abusona es cobarde | 31,7% | 11,2% | 16,9% | 14,0% | 26,3% |
| Está bien ayudar a los/as estudiantes que no pueden defenderse por sí mismos/as | 16,9% | 3,9% | 8,5% | 16,3% | 54,4% |

Tabla 9. Actitudes hacia las víctimas en las chicas

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Me divierte ver cómo se enfadan algunos/as estudiantes cuando se meten con ellos/as | 86,1% | 8,9% | 2,9% | 1,1% | 1,0% |
| Me parece bien poner motes feos a algunos/as estudiantes | 88,3% | 8,2% | 2,3% | 0,5% | 0,7% |
| Me gusta cuando alguien defiende a un/a estudiante al que están molestando | 19,3% | 3,3% | 8,2% | 18,6% | 50,6% |
| Me enfada que un/a estudiante moleste a otro sin tener por qué hacerlo | 23,8% | 4,0% | 7,2% | 17,6% | 47,3% |
| Los chicos y chicas débiles se dejan fastidiar | 57,2% | 16,7% | 13,3% | 6,9% | 5,9% |
| Cuando se meten muchas veces con alguien es porque se lo merece | 78,0% | 15,2% | 4,4% | 1,1% | 1,2% |
| Me molestaría tener como amigos/as a estudiantes que se dejan fastidiar | 62,9% | 14,8% | 9,3% | 5,1% | 8,0% |
| Los blandengues me fastidian | 87,4% | 7,9% | 2,6% | 0,9% | 1,2% |
| A nadie le gusta un blandengue | 75,5% | 13,0% | 6,4% | 2,5% | 2,6% |
| El abusón o la abusona es cobarde | 32,1% | 12,0% | 17,5% | 14,2% | 24,2% |
| Está bien ayudar a los/as estudiantes que no pueden defenderse por sí mismos/as | 14,0% | 3,5% | 8,1% | 17,3% | 57,1% |

Tabla 10. Actitudes hacia las víctimas en los chicos

| | nada de acuerdo | poco de acuerdo | algo de acuerdo | bastante de acuerdo | muy de acuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| Me divierte ver cómo se enfadan algunos/as estudiantes cuando se meten con ellos/as | 76,4% | 13,4% | 5,4% | 2,0% | 2,6% |
| Me parece bien poner motes feos a algunos/as estudiantes | 82,3% | 11,0% | 3,4% | 1,3% | 1,9% |
| Me gusta cuando alguien defiende a un/a estudiante al que están molestando | 23,4% | 5,2% | 9,5% | 18,9% | 43,0% |
| Me enfada que un/a estudiante moleste a otro sin tener por qué hacerlo | 29,5% | 6,2% | 8,3% | 16,4% | 39,6% |
| Los chicos y chicas débiles se dejan fastidiar | 56,4% | 16,5% | 13,5% | 6,8% | 6,8% |
| Cuando se meten muchas veces con alguien es porque se lo merece | 66,1% | 20,2% | 8,9% | 2,4% | 2,5% |
| Me molestaría tener como amigos/as a estudiantes que se dejan fastidiar | 59,4% | 15,0% | 10,3% | 6,2% | 9,2% |
| Los blandengues me fastidian | 82,9% | 10,1% | 3,6% | 1,1% | 2,2% |
| A nadie le gusta un blandengue | 69,7% | 14,8% | 7,9% | 3,2% | 4,4% |
| El abusón o la abusona es cobarde | 31,3% | 10,3% | 16,2% | 13,9% | 28,2% |
| Está bien ayudar a los/as estudiantes que no pueden defenderse por sí mismos/as | 19,8% | 4,3% | 8,9% | 15,2% | 51,8% |

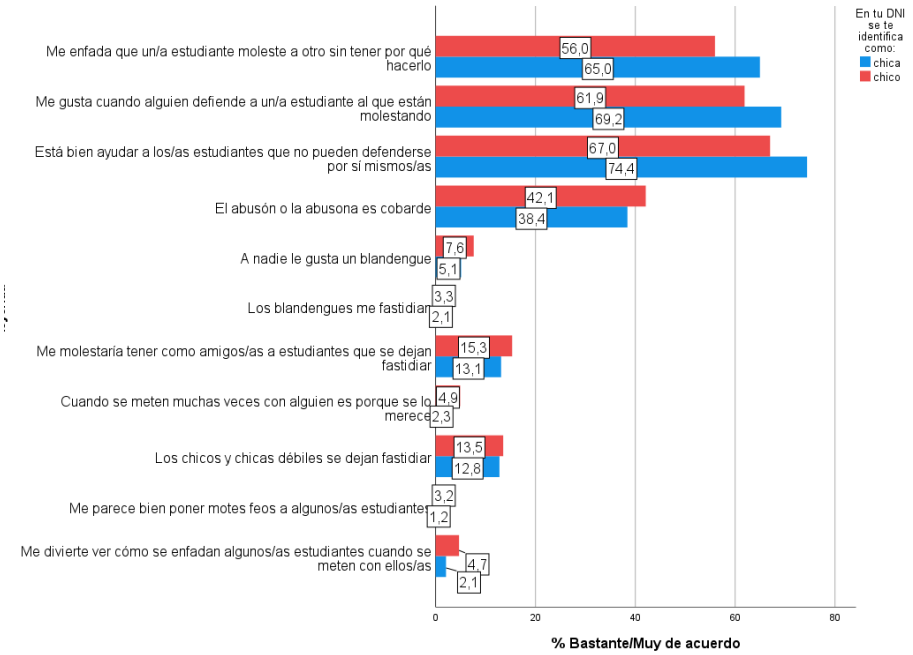



Figura 6. Porcentajes de chicos y de chicas que están bastante o muy de acuerdo con cada elemento de actitudes hacia las víctimas

Como puede verse en las Tablas 8-10 y en la Figura 6, los porcentajes de quienes están bastante o muy de acuerdo con las tres frases de apoyo a la víctima son mayoritarios tanto entre las chicas como entre los chicos. Solo respecto a la consideración del acosador como cobarde, dicho porcentaje no llega a ser mayoritario (40,3%). Todo lo contrario, sucede con las frases que culpan a la víctima del acoso que sufre, con porcentajes de claro acuerdo que oscilan entre el 14,3% (en “me molestaría tener como amigos/as a estudiantes que se dejan fastidiar”) y el 2,2% (en “me parece bien poner motes feos a algunos estudiantes”).

La Figura 4 refleja que las chicas muestran una menor desconexión moral que los chicos, al expresar mayor acuerdo con las frases de apoyo a las víctimas y un menor acuerdo con las que les atribuyen la culpa del acoso que sufren. Estas diferencias en función del género son estadísticamente significativas en 10 elementos. La única excepción, en este sentido, se produce en el acuerdo con la frase: “los chicos y las chicas débiles se dejan fastidiar”. En la Tabla 11 se incluyen los valores del tamaño de esta significación, que en general son pequeños, mucho menores de los detectados respecto a la justificación de la violencia reactiva y proactiva.

El patrón de las diferencias en función del género es similar en todos los elementos de esta escala. En las frases que expresan rechazo a compañeros/as vulnerables, son superiores los porcentajes de chicos entre quienes están bastante o muy de acuerdo, y mayores los porcentajes de chicas entre quienes no están nada de acuerdo. En las frases de apoyo a las víctimas se produce el esquema opuesto, máximo acuerdo en ellas y mínimo en ellos.

Tabla 11. Diferencias en las actitudes hacia las víctimas entre chicos y chicas: valores del tamaño de efecto en función del género

| | V |
|---|---|
| Me divierte ver cómo se enfadan algunos/as estudiantes cuando se meten con ellos/as | .127 |
| Me parece bien poner motes feos a algunos/as estudiantes | .095 |
| Me gusta cuando alguien defiende a un/a estudiante al que están molestando | .088 |
| Me enfada que un/a estudiante moleste a otro sin tener por qué hacerlo | .097 |
| Los chicos y chicas débiles se dejan fastidiar | .019 |
| Cuando se meten muchas veces con alguien es porque se lo merece | .142 |
| Me molestaría tener como amigos/as a estudiantes que se dejan fastidiar | .041 |
| Los blandengues me fastidian | .063 |
| A nadie le gusta un blandengue | .074 |
| El abusón o la abusona es cobarde | .049 |
| Está bien ayudar a los/as estudiantes que no pueden defenderse por sí mismos/as | .086 |

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos 11 elementos permitió detectar dos factores (que explican el 40% de la varianza, sin correlación entre sí):

1) *Rechazo a compañeros/as vulnerables*, con aceptable consistencia interna (Alpha = 0,733; Omega = 0,732) formado por siete elementos: “me divierte ver cómo se enfadan algunos/as estudiantes cuando se meten con ellos/as”, “me parece bien poner motes feos a algunos/as estudiantes”, “los chicos y chicas débiles se dejan fastidiar”, “cuando se meten muchas veces con alguien es porque se lo merece”, “me molestaría tener como amigos/as a estudiantes que se dejan fastidiar”, “los blandengues (débiles) me fastidian” y “a nadie le gusta un blandengue (débil)”.

2) *Apoyo a las víctimas*, con aceptable consistencia interna (Alpha = 0,780; Omega = 0,783), formado por cuatro elementos: “me gusta cuando alguien defiende a un/a estudiante al que están molestando”, “me enfada que un/a estudiante moleste a otro sin tener por qué hacerlo”, “el abusón o la abusona es cobarde” y “está bien ayudar a los/as estudiantes que no pueden defenderse por sí mismos/as”.

Con el objetivo de analizar las diferencias en función del curso y el género se obtuvieron las puntuaciones en ambos factores. Para facilitar su interpretación fueron transformadas a una escala T con media 50 y DT 10. En las Tablas 12 y 13 se presentan estos resultados y a continuación, en las Figuras 7 y 8, su representación gráfica.

Tabla 12. Rechazo de compañeros/as vulnerables por curso y género

| Género | Curso | Media | Desv.típica | N |
|---|---|---|---|---|
| Chica | 4º primaria | 48,87 | 6,34 | 1015 |
| | 5º primaria | 47,59 | 5,55 | 1054 |
| | 6º primaria | 47,96 | 6,37 | 1101 |
| | 1º de ESO | 49,15 | 7,41 | 1264 |
| | 2º de ESO | 49,82 | 7,90 | 1234 |
| | 3º de ESO | 49,46 | 8,48 | 1196 |
| | 4º de ESO | 48,75 | 7,74 | 1041 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Total | 48,84 | 7,26 | 7905 |
| Chico | 4º primaria | 49,61 | 6,86 | 1057 |
| | 5º primaria | 48,31 | 6,84 | 1126 |
| | 6º primaria | 49,07 | 7,47 | 1200 |
| | 1º de ESO | 50,85 | 10,32 | 1228 |
| | 2º de ESO | 52,35 | 11,00 | 1260 |
| | 3º de ESO | 53,91 | 12,83 | 1154 |
| | 4º de ESO | 53,49 | 12,44 | 1116 |
| | Total | 51,10 | 10,21 | 8141 |
| Total | 4º primaria | 49,25 | 6,62 | 2072 |
| | 5º primaria | 47,96 | 6,26 | 2180 |
| | 6º primaria | 48,54 | 6,99 | 2301 |
| | 1º de ESO | 49,99 | 9,00 | 2492 |
| | 2º de ESO | 51,10 | 9,67 | 2494 |
| | 3º de ESO | 51,65 | 11,06 | 2350 |
| | 4º de ESO | 51,20 | 10,70 | 2157 |
| | Total | 49,99 | 8,95 | 16046 |

Tabla 13. Apoyo a las víctimas por curso y género

| Género | Curso | Media | Desv. estándar | N |
|---|---|---|---|---|
| Chica | 4º primaria | 53,87 | 6,55 | 1015 |
| | 5º primaria | 50,32 | 8,78 | 1054 |
| | 6º primaria | 50,08 | 8,92 | 1101 |
| | 1º de ESO | 49,62 | 9,04 | 1264 |
| | 2º de ESO | 50,47 | 8,46 | 1234 |
| | 3º de ESO | 50,70 | 8,71 | 1196 |
| | 4º de ESO | 50,91 | 8,81 | 1041 |
| | Total | 50,79 | 8,62 | 7905 |
| Chico | 4º primaria | 53,49 | 7,18 | 1057 |
| | 5º primaria | 49,31 | 9,29 | 1126 |
| | 6º primaria | 49,69 | 9,41 | 1200 |
| | 1º de ESO | 47,12 | 10,13 | 1228 |
| | 2º de ESO | 48,14 | 9,54 | 1260 |
| | 3º de ESO | 48,27 | 9,24 | 1154 |
| | 4º de ESO | 49,32 | 9,24 | 1116 |
| | Total | 49,25 | 9,40 | 8141 |
| Total | 4º primaria | 53,68 | 6,88 | 2072 |
| | 5º primaria | 49,80 | 9,06 | 2180 |
| | 6º primaria | 49,88 | 9,18 | 2301 |
| | 1º de ESO | 48,38 | 9,67 | 2492 |
| | 2º de ESO | 49,29 | 9,10 | 2494 |
| | 3º de ESO | 49,50 | 9,05 | 2350 |
| | 4º de ESO | 50,09 | 9,07 | 2157 |
| | Total | 50,01 | 9,06 | 16046 |

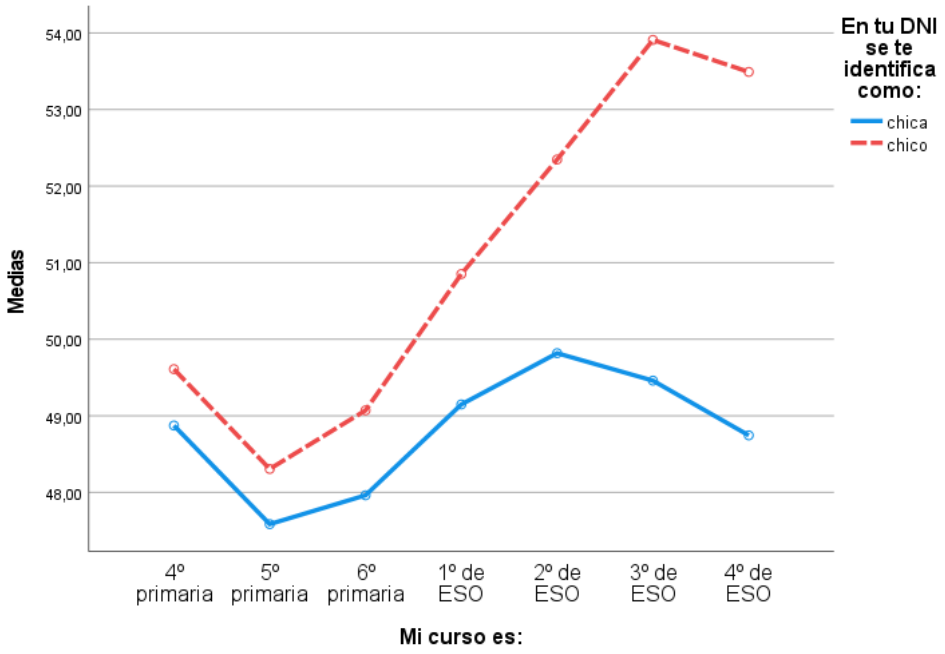



Figura 7. Rechazo de compañeros/as vulnerables en función del curso y el género

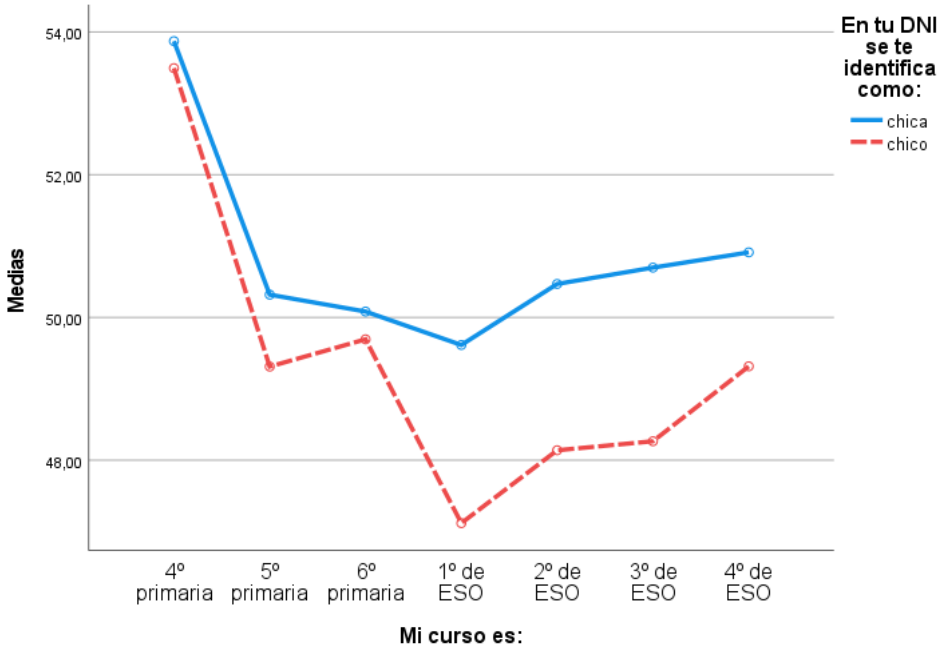



Figura 8. Apoyo a las víctimas en función del curso y el género

Como se refleja en la Figura 8, las chicas muestran un mayor apoyo a las víctimas que los chicos en todos los cursos, resultando estas diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) solo en los cuatro cursos de

secundaria, con un tamaño de efecto bajo (ECP = 0,007). Respecto al curso, el tamaño del efecto también es bajo (ECP = =, 028), las diferencias significativas reflejan un descenso del apoyo en chicos y en chicas entre 4º y 5º de primaria y otro solo en los chicos en 1º de secundaria, así como un incremento en ambos grupos en 2º, sin diferencias significativas entre dicho curso y los dos siguientes. El pequeño efecto de interacción (género x curso) (ECP =, 002) se debe a que las diferencias en función del curso van en la misma dirección con la excepción de la que se produce entre 6º de primaria y 1º de secundaria, entre los cuales solo hay una reducción significativa entre los chicos.

En la Tabla 14 se presentan los resultados del análisis de diferencias en estas actitudes de los tres grupos (no implicados/as, víctimas y acosadores) tanto respecto al acoso escolar como al ciberacoso. En las Figuras 9 y 10 se representan las puntuaciones medias de los tres grupos en cada tipo de acoso.

Tabla 14. Diferencias en actitudes hacia las víctimas entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as en acoso escolar y ciberacoso

| Acoso Presencial | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Rechazo de los/las compañeros/as vulnerables | No implicados | 7898 | 49,54 | 9,49 | .025 |
| | Víctimas | 420 | 50,58 | 9,30 | |
| | Acosadores | 119 | 60,58 | 20,78 | |
| Apoyo a las víctimas | No implicados | 7898 | 50,12 | 9,21 | .006 |
| | Víctimas | 420 | 50,35 | 9,03 | |
| | Acosadores | 119 | 44,63 | 9,72 | |

| Acoso a través de internet | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Rechazo de los/las compañeros/as vulnerables | No implicados | 6986 | 50,64 | 9,63 | .063 |
| | Víctimas | 891 | 51,37 | 10,85 | |
| | Acosadores | 366 | 62,30 | 17,43 | |
| Apoyo a las víctimas | No implicados | 6986 | 49,32 | 9,21 | .004 |
| | Víctimas | 891 | 49,31 | 9,19 | |
| | Acosadores | 366 | 46,73 | 8,98 | |

Nota: Los contrastes globales se realizaron no asumiendo la igualdad de varianzas con el contraste de Brown-Forsythe y los a posteriori con el de Games-Howell.

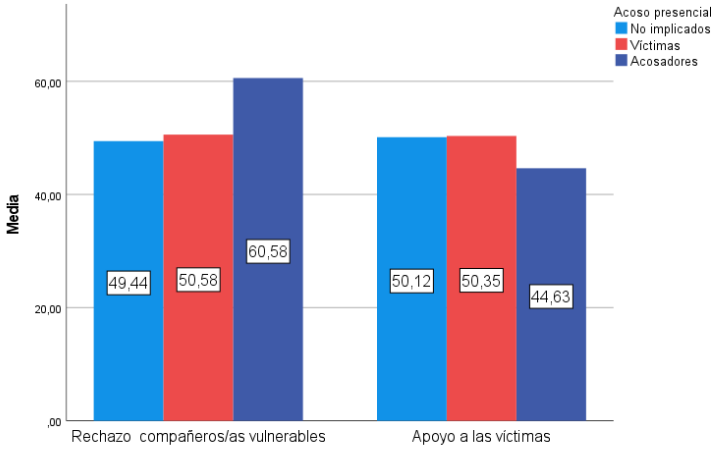



Figura 9. Puntuaciones medias en actitudes hacia las víctimas de no implicados/as, víctimas y acosadores en acoso escolar

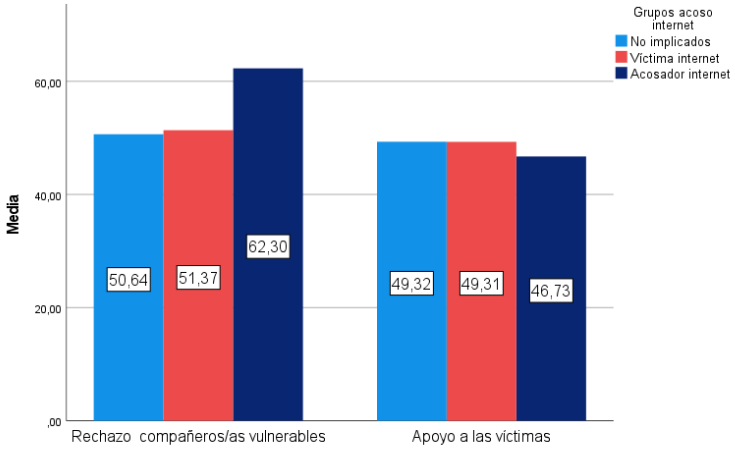



Figura 10. Puntuaciones medias en actitudes hacia las víctimas de no implicados/as, víctimas y acosadores en ciberacoso

Como puede observarse en la Tabla 14 y en las Figuras 9 y 10 se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el papel desempeñado en los dos tipos de acoso y las actitudes hacia las víctimas ($p < .001$):

1) Hay una relación significativa entre el *papel en acoso presencial y las actitudes hacia las víctimas* ($p < .001$) con pequeños tamaños de efecto. El grupo de acosadores muestra mayor rechazo hacia compañeros/as vulnerables y menos apoyo a las víctimas que los otros dos grupos ($p < .001$), que no difieren entre sí.
2) Hay una relación significativa entre el *papel en ciberacoso y las actitudes hacia las víctimas* ($p < .001$), con tamaño de efecto medio en el rechazo a compañeros/as vulnerables, y tamaño de efecto bajo en apoyo hacia las víctimas. Hay diferencias entre los tres grupos ($p < .001$). Las más relevantes se producen entre el grupo de acosadores (que puntúa más en rechazo y menos en el apoyo a las víctimas) que los otros dos grupos.

También se observa que las víctimas en ciberacoso rechazan ligeramente más que los/as no implicados/as a compañeros/as vulnerables, aunque esta diferencia es mínima, como puede observarse en la Figura 9.

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que la desconexión moral producida por la justificación de la violencia y el rechazo a sus víctimas incrementan el riesgo de ejercer acoso escolar y ciberacoso; y que el aumento de ambos problemas (acoso y desconexión moral) en determinados cursos parece ir paralelo. Lo cual refleja, una vez más, la necesidad de enseñar a rechazar toda forma de violencia, favoreciendo la empatía con quienes la sufren, para que todo el alumnado aplique lo que reconoce como las dos medidas más importantes para acabar con estas formas de violencia: que toda la clase apoye a la víctima sin dejarla sola y educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie acose a quien es diferente.

## 6.2. La salud mental

Con el objetivo de poder analizar la relación entre cómo se siente el alumnado y los problemas de salud mental, con el acoso escolar y el ciberacoso, se incluyeron en el cuestionario cuatro escalas muy utilizadas internacionalmente, para detectar: fortalezas y dificultades, riesgo de depresión, conductas autolesivas e ideación suicida.

### 6.2.1 Fortalezas y dificultades

Para evaluarlas se ha utilizado el cuestionario de fortalezas y dificultades SDQ de Goodman (Goodman, 2001; Goodman et al., 2003), el más empleado internacionalmente para detectar el riesgo de problemas de salud mental en la infancia y la adolescencia, como cribado[9], a partir de los 10 años. Consta de 25 ítems, con 3 opciones de respuesta, y cinco subescalas. Puede aplicarse a través de alguna persona adulta que le conozca bien, o preguntando directamente al niño o niña evaluado/a. En el estudio piloto se observó su aplicabilidad desde cuarto curso de educación primaria a través del autoinforme.

Permite obtener una puntuación en cada una de las cinco subescalas (sumando las puntuaciones de los cinco elementos que las componen), así como una puntuación total de dificultades (sumando las de los 20 elementos de las subescalas 1-4). Se incluyen a continuación los elementos que componen cada factor:

*1) Síntomas emocionales*: suelo tener muchos dolores de cabeza, estómago o náuseas; a menudo estoy preocupado/a; a menudo me siento triste, desanimado/a o con ganas de llorar; me pongo nervioso/a con las situaciones nuevas, fácilmente pierdo la confianza en mí mismo/a; tengo muchos miedos, me asusto fácilmente.

[9] Como medida de prevención, el cribado hace referencia a la aplicación sistemática de una prueba para identificar a individuos con un riesgo suficientemente alto de sufrir un determinado problema de salud como para beneficiarse de una acción preventiva directa, entre una población que no ha buscado atención médica por síntomas relacionados con esa enfermedad" (Wald, 2001).

*2) Problemas de conducta*: cuando me enfado, me enfado mucho y pierdo el control; peleo con frecuencia con otros/as o me meto con ellos/as: a menudo me acusan de mentir o de hacer trampas; cojo cosas que no son mías en casa, en la escuela o en otros sitios; por lo general soy obediente. Este último elemento puntúa en sentido inverso.

*3) Hiperactividad*: soy inquieto/a, hiperactivo/a, no puedo permanecer quieto/a por mucho tiempo; estoy todo el tiempo moviéndome, me muevo demasiado; me distraigo con facilidad, me cuesta concentrarme; pienso las cosas antes de hacerlas; termino lo que empiezo, tengo buena concentración. Los dos últimos elementos puntúan en sentido inverso.

4) *Problemas de relación con iguales*: prefiero estar solo/a que con gente de mi edad; otra gente de mi edad se mete conmigo o se burla de mí; me llevo mejor con personas adultas que con gente de mi edad; tengo por lo menos un buen amigo o una buena amiga; por lo general caigo bien a la gente de mi edad. Los dos últimos elementos puntúan en sentido inverso.

5) *Conducta prosocial:* procuro ser agradable con los/as demás; normalmente comparto con otros/as mis cosas; ayudo si alguien está enfermo/a, disgustado/a o herido/a; trato bien a los niños/as más pequeños/as; a menudo me ofrezco para ayudar (a padres, madres, profesorado, niños/as).

Dado el amplio uso de este cuestionario, tanto internacional como en España, en los análisis que se presentan a continuación se ha mantenido la estructura de las cinco subescalas. En la Tabla 15 se presentan sus valores de fiabilidad en este estudio; y en la Tabla 16, el número de estudiantes que la han respondido en función de la etapa y el género.

Tabla 15. Coeficientes de fiabilidad de las subescalas del SDQ en este estudio

| Escalas | Alpha | Omega |
|---|---|---|
| Síntomas emocionales | 0,753 | 0,754 |
| Problemas de conducta | 0,545 | 0,554 |
| Hiperactividad | 0,626 | 0,626 |
| Problemas con los/las compañeros/as | 0,515 | 0,481 |
| Conducta prosocial | 0,744 | 0,745 |
| Total Dificultades | 0,793 | 0,784 |

Tabla 16. Número de estudiantes que han respondido la escala SDQ en función de la etapa y el género

| | N |
|---|---|
| Chicas EP | 3.103 |
| Chicos EP | 3.317 |
| Chicas ESO | 4.649 |
| Chicos ESO | 4.666 |
| Total chicas | 7.752 |
| Total chicos | 7.983 |
| Total | 15.735 |

Como punto de corte para diferenciar entre la situación normal, y dos niveles de riesgo de cada problema, se tomaron los percentiles 75 y 90, criterio habitual para el cribado de problemas de salud.

Tabla 17. Puntuaciones situadas en los percentiles 75 y 90 como valores de riesgo de problemas de salud mental evaluados con la escala SDQ

| Subescalas | Percentil 75 | Percentil 90 |
|---|---|---|
| Síntomas emocionales | 5 | 7 |
| Problemas de conducta | 3 | 5 |
| Hiperactividad | 6 | 7 |
| Problemas con las/los compañeras/compañeros | 3 | 5 |
| Conducta Prosocial | 5 | 4 |
| Total dificultades | 15 | 20 |

En todas las subescalas excepto en conducta prosocial, se tomarán como indicadores de conductas problemáticas los valores iguales o mayores a los percentiles mostrados en la tabla, así como en Total de dificultades. En conducta prosocial, han sido los valores menores o iguales.

En las Figuras 11-16 se presentan las puntuaciones medias en cada una de las 5 subescalas, y en la puntuación global de dificultades, en función del género y la etapa educativa.[10]

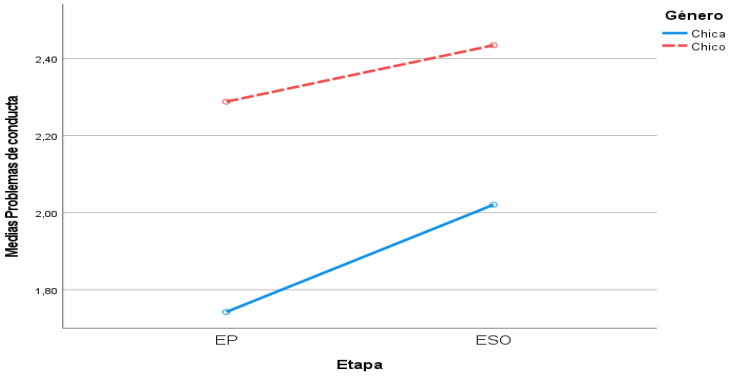



Figura 11. Puntuaciones medias en problemas de conducta en función del género y la etapa educativa

Como se refleja en la Figura 11, en *problemas de conducta, de externalización,* los chicos puntúan significativamente más que las chicas, problemas que suelen ser destacados como condición de riesgo de acoso y ciberacoso, así como de otros tipos de violencia. Esta diferencia en función del género (encontrada en la mayoría de los estudios) es estadísticamente significativa, así como la que se observa en función de la etapa, con un incremento en secundaria ($p < .001$), que se produce tanto en los chicos como en las chicas. Por lo que no es significativa la interacción género x etapa.

[10] Por tratarse de un cuestionario para la detección de problemas, las puntuaciones no siguen distribuciones normales ni las varianzas de los grupos son iguales. Por este motivo, se realizó un análisis de varianza convencional 2 x 2 (etapa x género) y se replicaron los resultados mediante Bootstrap (remuestreo con 1000 muestras) encontrando los mismos resultados para la significación estadística.

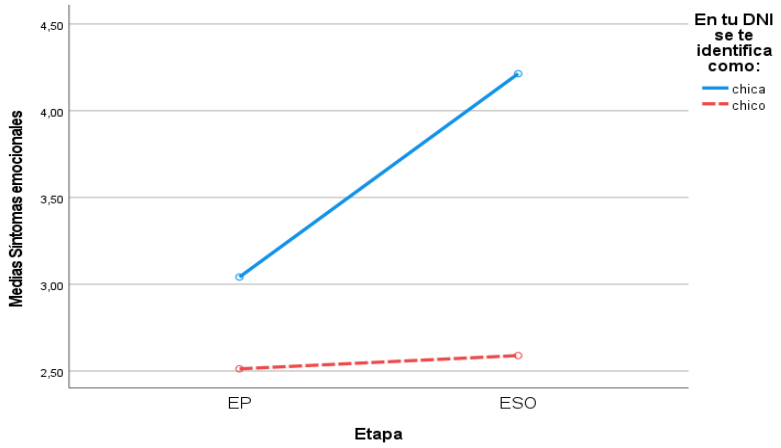



Figura 12. Puntuaciones medias en síntomas emocionales en función del género y la etapa educativa

En la Figura 12 puede observarse que en *síntomas emocionales, de internalización*, las chicas puntúan significativamente más que los chicos (p < .001). Respecto a la etapa, entre los chicos no hay diferencias, mientras que entre las chicas se observa un fuerte incremento de estos problemas en secundaria (como se encuentra también en otros estudios). Por eso es significativa la interacción genero x etapa (ECP = .012). Se trata de problemas relacionados con síntomas depresivos, que pueden producirse como consecuencia de la victimización, aunque también podrían incrementar su riesgo.

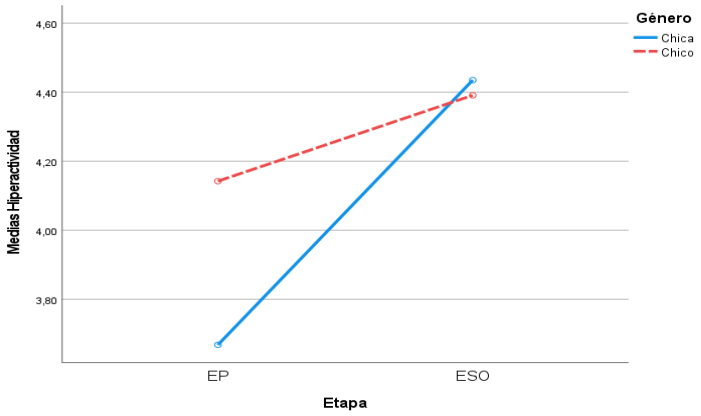



Figura 13. Puntuaciones medias en síntomas de hiperactividad en función del género y la etapa educativa

Puede observarse en la Figura 13 que en *síntomas de hiperactividad* los chicos puntúan significativamente más que las chicas en educación primaria, (p <.001), pero no hay diferencias entre ambos grupos en educación secundaria, etapa en la que aumenta significativamente este problema, siendo más elevado el incremento entre las chicas. Por eso es significativo el efecto de la interacción género x etapa (ECP = .003).

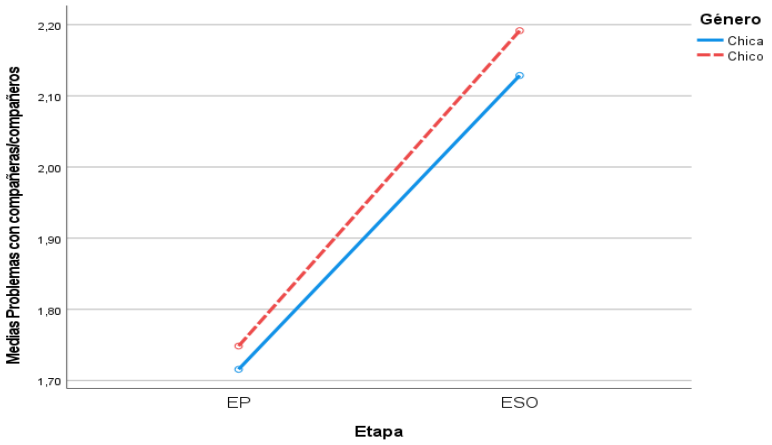



Figura 14. Puntuaciones medias en problemas con los compañeros en función del género y la etapa educativa

Como se representa en la Figura 14 en *problemas con los compañeros* hay un incremento estadísticamente significativo en secundaria (p <.001), similar en los chicos y en las chicas, sin que haya diferencias en función del género ni efecto de interacción género x etapa.

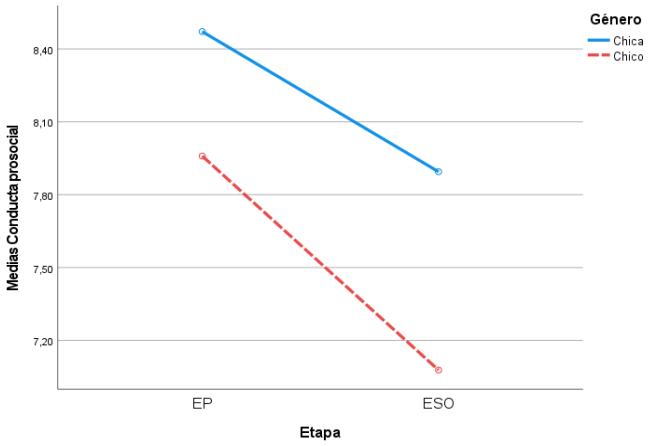



Figura 15. Puntuaciones medias en conducta prosocial en función del género y la etapa educativa

Como se representa en la Figura 15, hay diferencias significativas (*p* <.001) en función del género en conducta prosocial (las chicas puntúan más) y la etapa (con puntuaciones inferiores en secundaria). Hay también un efecto de interacción género x etapa, de muy bajo tamaño (ECP =.001), debido a que el descenso de primaria a secundaria es algo mayor en los chicos.

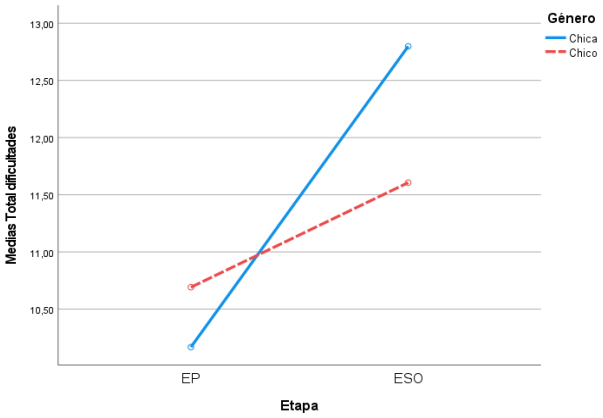



Figura 16. Puntuaciones medias en suma de dificultades socioemocionales en función del género y la etapa educativa

La Figura 16 representa las puntuaciones medias de la *suma de los cuatro tipos de dificultades socioemocionales* evaluadas a través de la escala SDQ. Como puede apreciarse en ella, en educación primaria la puntuación media en dificultades relacionadas con la salud mental es más elevada en los chicos. Al contrario de lo que sucede en educación secundaria. Estas diferencias son estadísticamente significativas ($p$ <.001), así como también la interacción género x etapa, (ECP = .005), debido a que el incremento de las dificultades en secundaria es mucho más elevado entre las chicas. Lo cual pone de manifiesto la especial dificultad que la adolescencia está suponiendo para ellas.

En la Tabla 18 se presentan los resultados del análisis de diferencias entre puntuaciones medias en *fortalezas y dificultades* de los no implicados/as, víctimas y acosadores/as en acoso escolar. En la Figura 17 se representan gráficamente.

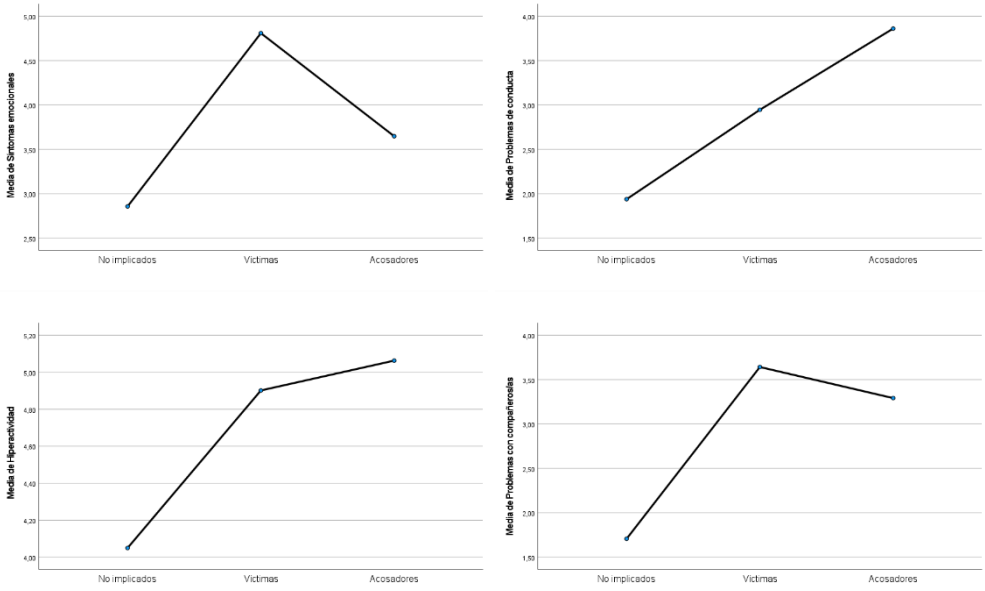
Tabla 18. Diferencias en fortalezas y dificultades (SDQ) entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as en acoso escolar

| | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Síntomas emocionales | No implicados | 12782 | 2,86 | 2,43 | .036 |
| | Víctimas | 843 | 4,81 | 2,77 | |
| | Acosadores | 195 | 3,65 | 2,84 | |
| Problemas de conducta | No implicados | 12782 | 1,94 | 1,71 | .034 |
| | Víctimas | 843 | 2,95 | 1,85 | |
| | Acosadores | 195 | 3,86 | 2,25 | |
| Hiperactividad | No implicados | 12782 | 4,05 | 2,27 | .010 |
| | Víctimas | 843 | 4,90 | 2,30 | |
| | Acosadores | 195 | 5,06 | 2,15 | |
| Problemas con los/las compañeros/as | No implicados | 12781 | 1,71 | 1,65 | .081 |
| | Víctimas | 843 | 3,64 | 1,91 | |
| | Acosadores | 195 | 3,29 | 1,97 | |
| Conducta prosocial | No implicados | 12782 | 7,88 | 2,10 | .015 |
| | Víctimas | 843 | 7,62 | 2,25 | |
| | Acosadores | 195 | 5,69 | 2,96 | |

Nota: Los contrastes globales se realizaron no asumiendo la igualdad de varianzas con el contraste de Brown-Forsythe y los a posteriori con el de Games-Howell.

El análisis de las diferencias en *fortalezas y debilidades* en función del papel desempeñado en el acoso escolar reflejó que son estadísticamente significativas en los cinco factores ($p < .001$), con tamaños de efecto pequeños en cuatro de ellos; y de tamaño medio en *problemas con las/os compañeras/os* en los que el efecto es medio.

1) El grupo *no implicado* en acoso escolar puntúa significativamente menos ($p < .001$) que los otros dos grupos en los cuatro problemas: síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, y problemas con los compañeros; y puntúa significativamente más en conducta prosocial ($p < .01$).
2) *El grupo de acosadores/as y el grupo de víctimas* difieren significativamente en ($p < .001$): *problemas de conducta* (en los que puntúan más quienes acosan) y *síntomas emocionales* (en los que puntúan más las víctimas). Cabe considerar estos últimos como una consecuencia del acoso, aunque también podrían incrementar su riesgo al trasmitir que la víctima es vulnerable. Los problemas de conducta de externalización son una condición de riesgo de distintos tipos de violencia, y podrían verse reforzados al ejercerla si ésta no tiene consecuencias que ayuden a corregirla.
3) En la fortaleza que representa la *conducta prosocial*, las víctimas puntúan significativamente más que quienes acosan ($p < .01$).
4) No resultan estadísticamente significativas las diferencias entre los grupos de víctimas y acosadores/as en *hiperactividad* ni en *problemas con los/as compañeros*, que parecen actuar por tanto condición de riesgo para ambas situaciones.



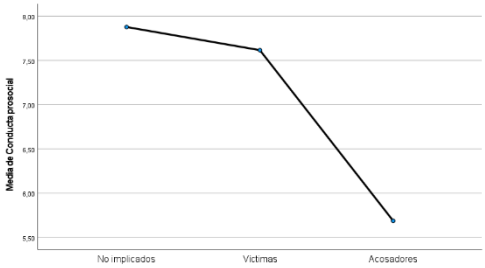
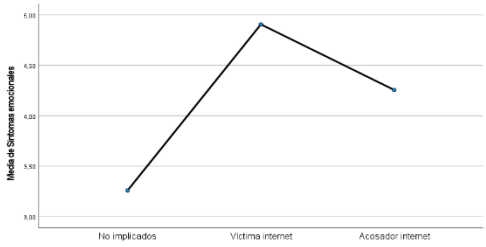


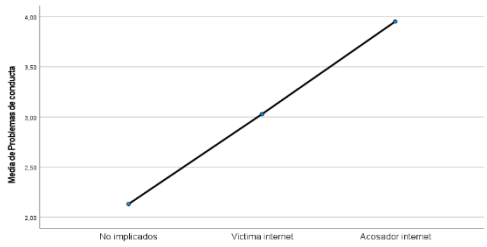

Figura 17. Diferencias en fortalezas y dificultades (SDQ) entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as en acoso escolar

En la Tabla 19 se presentan los resultados del análisis de diferencias entre puntuaciones medias en *fortalezas y dificultades* de los no implicados/as, víctimas y acosadores/as en ciberacoso. En la Figura 18 se representan gráficamente.

Tabla 19. Diferencias en fortalezas y dificultades (SDQ) entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as en ciberacoso

| | | N | Media | Desv. Típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Síntomas emocionales | No implicados | 6866 | 3,26 | 2,58 | .049 |
| | Víctimas | 1227 | 4,91 | 2,80 | |
| | Acosadores | 446 | 4,26 | 2,79 | |
| Problemas de conducta | No implicados | 6866 | 2,13 | 1,77 | .068 |
| | Víctimas | 1227 | 3,03 | 1,89 | |
| | Acosadores | 446 | 3,95 | 2,10 | |
| Hiperactividad | No implicados | 6866 | 4,37 | 2,21 | .025 |
| | Víctimas | 1227 | 5,26 | 2,28 | |
| | Acosadores | 446 | 5,25 | 2,12 | |
| Problemas con los/las compañeros/as | No implicados | 8538 | 4,54 | 2,25 | .079 |
| | Víctimas | 6866 | 2,00 | 1,74 | |
| | Acosadores | 1227 | 3,27 | 1,98 | |
| Conducta prosocial | No implicados | 6866 | 7,51 | 2,19 | .023 |
| | Víctimas | 1227 | 7,59 | 2,21 | |
| | Acosadores | 446 | 6,00 | 2,82 | |



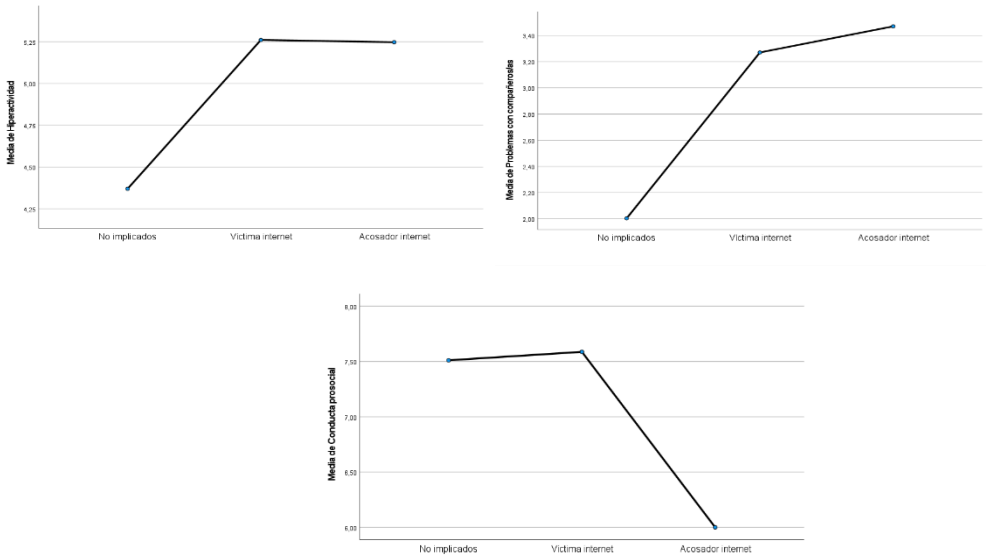



Figura 18. Diferencias en fortalezas y dificultades (SDQ) entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as en ciberacoso

El análisis de los resultados que se presentan en la Tabla 19 y la Figura 18 reflejó que existe una relación estadísticamente significativa entre los cinco factores de *fortalezas y debilidades* y el papel desempeñado en el ciberacoso (p < .001), con tamaños de efecto pequeños, excepto en problemas con los/as compañeros/as (EC = .079) y en problemas de conducta (EC = .068), en los que los tamaños de efecto son medios. La comparación entre grupos reflejó el mismo esquema de diferencias detectado respecto al acoso escolar, con los mismos niveles de significación estadística en cada factor, la única excepción de la conducta prosocial, en la que víctimas y no implicados en ciberacoso no difieren, mientras que en el caso del acoso escolar los no implicados puntúan algo más.

El hecho de que se observe el mismo patrón de diferencias en fortalezas y debilidades entre los tres grupos vuelve a poner de manifiesto la estrecha relación que parece existir entre las condiciones de riesgo y de protección de sufrir y ejercer acoso escolar y ciberacoso.

En la Tabla 20 se presentan las correlaciones entre las puntuaciones en la escala de fortalezas y limitaciones y las puntuaciones totales en las 10 situaciones de acoso escolar presencial o las 14 de ciberacoso, como víctima o como acosador. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas (*p* < .001).

Tabla 20. Correlaciones entre fortalezas y dificultades en salud mental y puuntuaciones en acoso escolas y ciberacoso

| SDQ | Situaciones de victimización presencial | Situaciones de acoso presencial | Situaciones de victimización con TIC | Situaciones de acoso con TIC |
|---|---|---|---|---|
| Síntomas emocionales | ,278** | ,109** | ,262** | ,103** |
| Problemas de conducta | ,292** | ,246** | ,235** | ,220** |
| Hiperactividad | ,165** | ,111** | ,154** | ,083** |
| Problemas con compañeros/as | ,381** | ,213** | ,299** | ,201** |
| Conducta prosocial | -,103** | -,158** | -,069** | -,147** |
| Total dificultades | ,382** | ,226** | ,331** | ,204** |

Como puede observarse en la Tabla 20, las correlaciones más elevadas se producen entre las dificultades de salud mental y el hecho de sufrir acoso, tanto presencialmente con compañeros/as del centro escolar como a través de dispositivos digitales, siendo más elevadas las que se encuentran con la suma total de dificultades y los problemas con compañeros/as. Esta relación entre las situaciones sufridas como víctima y los problemas de salud mental puede ser atribuida, sobre todo, al daño originado por la violencia y la exclusión, aunque también podrían incrementar su riesgo, al trasmitir que la víctima es vulnerable.

Las correlaciones con las situaciones vividas como acosador (presencial y online) son en general de menor magnitud a las anteriormente comentadas, pudiéndose considerar como las más relevantes, con problemas de conducta de externalización y problemas con los/as compañeros/as, aunque también en ambos casos son menores a las detectadas con victimización.

### 6.2.2 Riesgo de depresión

Para evaluarlo se aplicó una breve escala de síntomas depresivos (Dunn et al, 2011), que consta de seis elementos y es muy utilizada internacionalmente como instrumento de cribado en las escuelas. El tiempo por el que se pregunta habitualmente es el último mes, pero en esta investigación se amplió a los dos últimos meses, al haber detectado en el estudio piloto la necesidad de homogeneizarlo con el utilizado al preguntar por otros problemas.

La pregunta planteada fue: “¿cómo te has sentido durante los dos últimos meses? Responde según la frecuencia con la que has sentido lo que dice cada frase”, seguida de los elementos y opciones de respuesta que se presentan en la Tabla 21, junto a sus resultados, basados en 16.250 estudiantes, que contestaron a este bloque de preguntas.

Tabla 21. Distribución de respuestas sobre síntomas depresivos

| | nunca | alguna vez | varias veces | bastantes veces | muchas veces |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿Te has sentido muy triste? | 28,7% | 40,2% | 16,1% | 7,6% | 7,4% |
| ¿Estuviste gruñón/a, irritable o de mal humor? | 26,0% | 38,3% | 18,9% | 9,4% | 7,3% |
| ¿Te has sentido sin esperanza o preocupado/a acerca del futuro? | 38,8% | 27,8% | 14,4% | 9,2% | 9,8% |
| ¿Has perdido el apetito o has comido más de lo habitual? | 44,1% | 24,6% | 13,2% | 8,7% | 9,4% |
| ¿Has dormido mucho más o mucho menos de lo habitual? | 32,2% | 27,9% | 15,7% | 11,3% | 12,9% |
| ¿Has tenido dificultades para concentrarte cuando hacías tus deberes? | 30,5% | 31,9% | 16,4% | 10,0% | 11,1% |

Como puede observarse en la Tabla 21, el porcentaje de quienes sienten síntomas depresivos con frecuencia (bastantes o muchas veces) es bastante elevado, entre el 15% en “te has sentido muy triste”, hasta el 24,2% en “has dormido mucho más o mucho menos de lo habitual”.

El análisis factorial realizado con las respuestas a estos seis elementos reflejó la existencia de un único factor (que explica el 53% de la varianza), con elevada

fiabilidad (Alpha=0,865; Omega= 0,864). Se obtuvieron las puntuaciones en dicho factor (que fueron transformadas a escala T (Media = 50, DT = 10), para analizar las diferencias en función de la etapa y el género. En la Tabla 22 y en la Figura 19 se presentan estos resultados.

Tabla 22. Síntomas depresivos en función del género y la etapa educativa. Estadísticos descriptivos

| | | Media | D.Típica |
|---|---|---|---|
| EP | Chica | 48,41 | 8,67 |
| | Chico | 47,60 | 7,83 |
| | Total | 47,99 | 8,26 |
| ESO | Chica | 54,51 | 10,32 |
| | Chico | 48,29 | 8,45 |
| | Total | 51,39 | 9,93 |
| Total | Chica | 52,07 | 10,14 |
| | Chico | 48,00 | 8,21 |
| | Total | 50,00 | 9,43 |

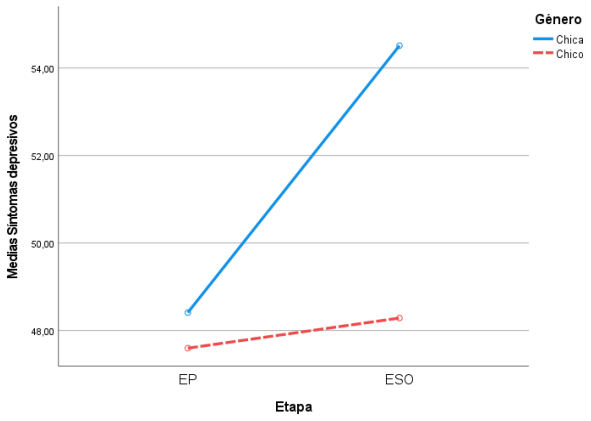



Figura 19. Puntuaciones medias en síntomas depresivos en función del género y la etapa educativa

Como puede observarse en la Figura 19, hay diferencias estadísticamente significativas ($p$ < .001) en síntomas depresivos en función: del género (ECP= 0,36), la etapa educativa (ECP=0,33) y la interacción género x etapa (ECP=0,22), que se produce porque en educación primaria no hay diferencias significativas entre chicos y chicas, y éstas son de elevada magnitud en secundaria, ya que los chicos apenas cambian y las chicas sufren un gran aumento de síntomas depresivos.

Se encontraron las siguientes correlaciones, estadísticamente significativas ($p$ < .001) entre síntomas depresivos y:

1) Las situaciones sufridas como víctima de: acoso escolar presencial (0,310), y ciberacoso (0,312). Lo cual refleja que existe una correlación relevante entre ser víctima de cada tipo de acoso y sufrir síntomas depresivos.

2) La participación en agresiones de: acoso escolar presencial (0,153) y ciberacoso (0,129). Aunque significativas, debido al elevado tamaño de la muestra, la magnitud de estas correlaciones es mínima. Lo cual refleja que apenas hay correlación entre ejercer acoso presencial o a través de TIC y los síntomas depresivos.

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto que las víctimas de acoso escolar y de ciberacoso parecen tener un mayor riesgo de depresión, de la misma magnitud en ambos tipos de acoso.

En la Tabla 23 se presentan los resultados del análisis de diferencias en riesgo de depresión en funcion del papel desempeñado en acoso escolar y en ciberacoso. En la Figura 20 se representan gráficamente estas diferencias.

Tabla 23. Diferencias en riesgo de depresión entre no implicados/as, víctimas y acosadores/as de acoso escolar y ciberacoso

| Acoso escolar | | N | Media | Desv. típica | Eta cuadrado |
|---|---|---|---|---|---|
| Riesgo de depresión | No implicados | 12782 | 48,90 | 8,84 | .041 |
| | Víctimas | 843 | 56,23 | 11,06 | |
| | Acosadores | 195 | 51,74 | 10,42 | |
| Ciberacoso | | | | | |
| Riesgo de depresión | No implicados | 6866 | 50,86 | 9,45 | .070 |
| | Víctima internet | 1227 | 58,15 | 10,93 | |
| | Acosador internet | 446 | 55,70 | 11,12 | |

Nota: Los contrastes globales se realizaron no asumiendo la igualdad de varianzas con el contraste de Brown-Forsythe y los a posteriori con el de Games-Howell.

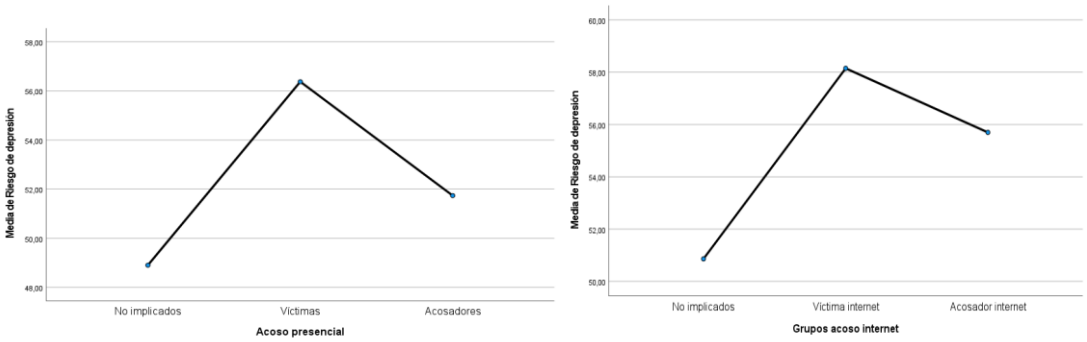



Figura 20. Puntuaciones medias en riesgo de depresión entre no implicados/as, víctimas y acosadores en acoso escolar y en ciberacoso

El análisis de los resultados que se presentan en la Tabla 22 y la Figura 20 puso de manifiesto relaciones estadísticamente significativas entre el riesgo de depresión y el papel desempeñado:

1) *En acoso escolar* ($p < .002$), con un tamaño de efecto medio. La comparación entre grupos reflejó que las víctimas tienen más riesgo de depresión que los otros dos grupos, sin diferencias entre ambos.
2) *En ciberacoso* ($p < .001$), con un tamaño de efecto medio, siendo de nuevo las víctimas quienes tienen más riesgo, sin diferencias significativas entre los otros dos grupos.

Estos resultados ponen de manifiesto, una vez más, que sufrir acoso escolar o ciberacoso incrementa el riesgo de depresión, así como la necesidad de ayudar a quienes lo han sufrido a paliar dicho daño.

### 6.2.3. Conductas autolesivas

Para evaluarlas se utilizó una versión abreviada de la escala de Ludhn et al. (2007) para adolescentes, a partir de la pregunta:

"Durante los dos últimos meses, ¿Te has hecho daño físico aposta?" planteando a quienes habían respondido afirmativamente a la pregunta inicial: "¿cómo te has hecho daño?", seguida de los elementos y opciones de respuesta que se incluyen en la Tabla 24, junto a sus resultados. Respondieron afirmativamente a la primera pregunta 1.658 estudiantes (el 10,1% de 16.350).

Tabla 24. Distribución de respuestas sobre conductas autolesivas entre quienes respondieron haberse hecho daño aposta en los dos últimos meses

| | Nunca | 1 vez | 2 veces | 3 veces | 4 o más veces |
|---|---|---|---|---|---|
| Cortándote | 56,9% | 13,3% | 7,6% | 5,4% | 16,8% |
| Quemándote | 81,1% | 8,3% | 3,3% | 2,0% | 5,2% |
| Haciéndote heridas | 43,2% | 15,2% | 11,5% | 8,5% | 21,6% |
| Golpeándote | 29,0% | 15,6% | 14,4% | 9,9% | 31,2% |

Estos resultados reflejan entre el 10,1% del alumnado que reconoce haberse hecho daño aposta durante los dos últimos meses, las formas más extendidas de llevarlo a cabo son: golpeándose (el 71% reconoce haberlo hecho 2 o más veces) y haciéndose heridas (el 56,8%).

Se analizaron las diferencias en conductas autolesivas en función del papel en el acoso escolar y el ciberacoso. En la Tabla 25 se presentan los porcentajes de cada grupo que reconocen haberse hecho daño físico intencionadamente durante los dos últimos meses.

Tabla 25. Porcentajes de estudiantes que se han hecho daño físico intencionadamente en función del papel desempeñado en acoso escolar y en ciberacoso

| Acoso escolar | No implicados/as | Víctimas | Acosadores/as |
|---|---|---|---|
| | 967 (7,6%) | 122 (14,8%) | 51 (27,3%) |
| Número total | 12.782 | 823 | 187 |
| Ciberacoso | No implicados/as | Víctimas | Acosadores |
| | 601 (8,8%) | 350 (28,5%) | 124 (27,8%) |
| Número total | 6.866 | 1.227 | 446 |

El análisis de la relación entre haberse hecho daño físico intencionadamente y el papel desempeñado en el acoso reflejó que están significativamente relacionados, tanto en el acoso escolar como en el ciberacoso ($p < .001$) con tamaños de efecto medios: $V = .102$ y $V = .234$, respectivamente. Como puede observarse en la Tabla 24:

- *En el acoso escolar* hay diferencias significativas entre los tres grupos. El porcentaje de quienes reconocen haber realizado conductas autolesivas es del: 7.6% en los/as no implicados/as, del 14,8% entre las víctimas y del 27,3% entre los/as acosadores/as.
- *En el ciberacoso*, hay diferencias significativas entre los/as no implicados/as (8.8%) y los otros dos grupos (en las víctimas del 28,5% y en los/as acosadores del 27,8%), que no difieren entre sí.

El análisis de la relación entre haberse hecho daño físico intencionadamente y el papel en el acoso en función de la etapa educativa reflejó que hay diferencias estadísticamente significativas en ambos tipos de acoso: entre los tres grupos en acoso escolar; y en ciberacoso en secundaria. El reducido número de casos de ciberacoso en primaria (al plantear estas preguntas solo a partir de 5º y a quienes tenían cuenta en redes o acceso a internet sin presencia adulta) dificultan el análisis de dicha relación en esta etapa:

- *En acoso escolar en educación primaria* ($p < .001$, $V = .131$), con un tamaño de efecto medio: 6,5% de quienes se han hecho daño intencionadamente en no implicados/as, 14,1% en víctimas, y 28,3% en acosadores/as. Las diferencias son significativas entre los tres grupos. Lo cual refleja que sufrir y sobre todo ejercer acoso escolar en primaria se relaciona con un mayor riesgo de conductas autolesivas.
- *En acoso escolar en educación secundaria* ($p < .001$, $V = .084$), con tamaño de efecto bajo: 8,8% en no implicados/as, 28% en víctimas, y 26,6% en acosadores/as. Las diferencias son significativas entre el primer grupo y los otros dos. Lo cual refleja que sufrir y ejercer acoso escolar en secundaria se relaciona con un mayor riesgo de conductas autolesivas.
- *En ciberacoso en secundaria*, ($p < .001$, $V = .234$), con tamaño de efecto medio: 8,2% en no implicado/as, 15,4% en víctimas, 26,2% en acosadores/as. Las diferencias son significativas entre los tres grupos.

En las Figuras 21 y 22 se presentan estos resultados en acoso escolar en función del género en educación primaria y secundaria, respectivamente; y en la Figura 23 en ciberacoso en secundaria.

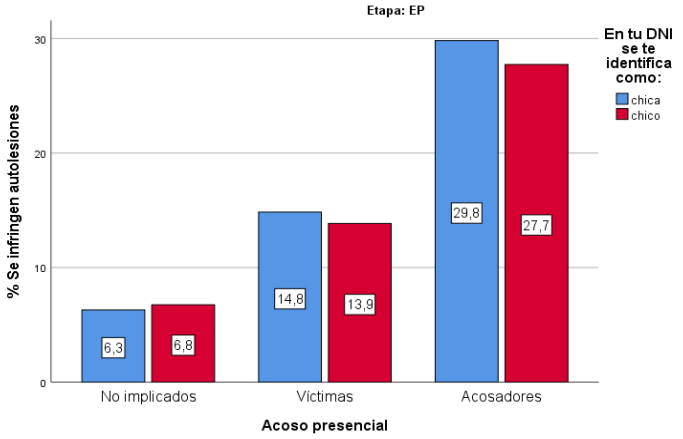
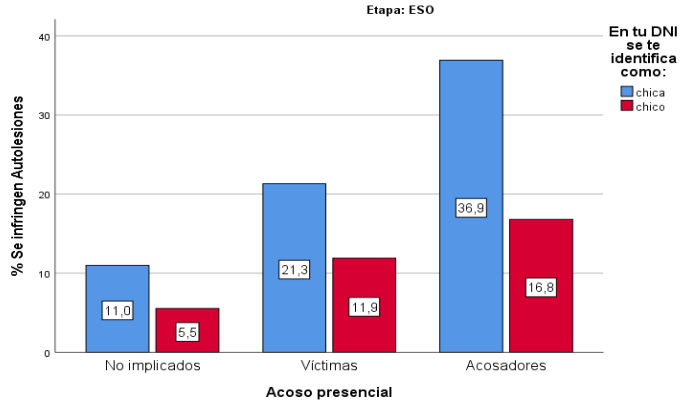



Figura 21. Porcentajes de no implicados/as, víctimas y acosadores/as de acoso escolar que se han hecho daño físico intencionadamente en educación primaria en función del género




.

Figura 22. Porcentajes de no implicados/as, víctimas y acosadores/as de acoso escolar que se han hecho daño físico intencionadamente en educación secundaria en función del género

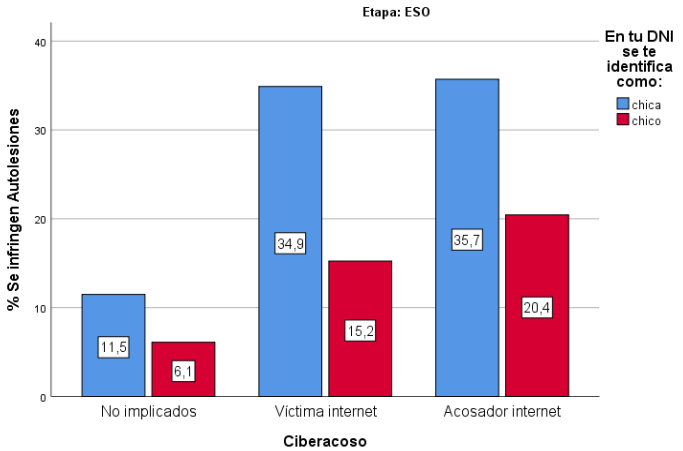



Figura 23. Porcentajes de no implicados/as, víctimas y acosadores/as de ciberacoso que se han hecho daño físico intencionadamente en educación secundaria en función del género

El análisis estadístico de los resultados que se presentan en las Figuras 21-23, sobre las conductas autolesivas en función del género y el papel desempeñado en el acoso, reflejo que:

1) *En acoso escolar en educación primaria*. No hay diferencias estadísticamente significativas en función del género.

2) *En acoso escolar en educación secundaria*. Hay diferencias con tamaños de efecto medio, siendo significativamente más elevados los porcentajes de chicas que se hacen daño en los tres grupos ($p < .001$)

- En no implicados/as ($V = .099$): 11% entre las chicas y 5,5% entre los chicos.
- En víctimas ($V = .124$): 21,3% entre las chicas y 11,9% entre los chicos.
- Entre acosadores/as ($V = .245$): 36,9% entre las chicas y 16,8% entre los chicos.

3) *En ciberacoso en educación secundaria*. Hay diferencias con tamaños de efecto medio, siendo significativamente más elevados los porcentajes de chicas que se hacen daño en los tres grupos ($p < .001$):

- En no implicados ($V = .095$): 11,5% entre las chicas y 6,1% entre los chicos.
- En víctimas ($V = .210$): 34,9% entre las chicas y 15,2% entre los chicos.
- En acosadores/as ($V = .254$): 35,7% entre las chicas y 20,4% entre los chicos.

En las Figuras 24 y 25 se presentan los porcentajes de quienes reconocen haber llevado a cabo cada conducta autolesiva 2 o más veces en función del papel desemepeñado en el acoso escolar y el ciberacoso, entre 10,1% del alumnado que reconoció haberse hecho daño físico aposta en los dos últimso meses.

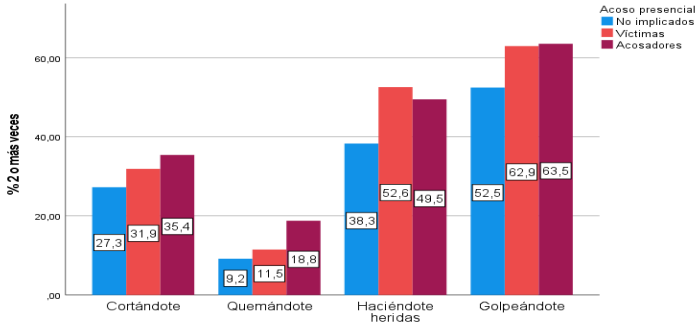



Figura 24. Porcentajes de estudiantes con cada conducta autolesiva (2 o más veces) entre quienes reconocieron haberse hecho daño físico aposta en los dos últimos meses, en función del papel desempeñado en acoso escolar

Como puede observarse en la Figura 24, entre el 10,1% de alumnado que reconoció haberse hecho daño físico intencionadamente durante los dos últimos meses, la frecuencia de las cuatro conductas autolesivas es significativamente más elevada entre quienes ejercen o sufren acoso escolar que entre sus compañeros/as no implicados/as. Estas diferencias llegan a ser

estadísticamente significativas en las dos conductas autolesivas más frecuentes, con un tamaño de efecto medio o que se aproxima a dicho nivel:

1) *Haciéndote heridas y acoso escolar* (p < .001, V = .115). Son el 38,3% de los/as no implicados/as, el 52,6% de las víctimas y el 49,5% de los acosadores/as.

2) *Golpeándote y acoso escolar* (p < .01, V = .088). Son el 52,5% de los no implicados/as, el 62,9% de las víctimas y 63,5% de los/as acosadores.

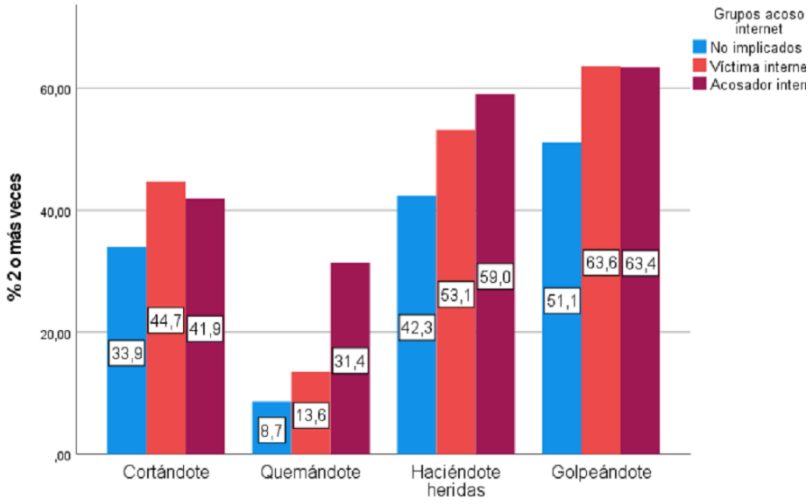



Figura 25. Porcentajes de estudiantes con cada conducta autolesiva (2 o más veces) entre quienes reconocieron haberse hecho daño físico aposta en los dos últimos meses, en función del papel desempeñado en ciberacoso

Como puede observarse en la Figura 25, entre el 10,1% de alumnado que reconoció haberse hecho daño físico intencionadamente durante los dos últimos meses, la frecuencia de las cuatro conductas autolesivas es significativamente más elevada entre quienes ejercen o sufren ciberacoso que entre sus compañeros/as no implicados/as. Estas diferencias son estadísticamente significativas en las cuatro conductas autolesivas (p < .001), con tamaños de efecto medios:

1) *Haciéndote heridas y ciberacoso* (p < .001, V = .127). Hay diferencias significativas entre los tres grupos. Son el 42,3% de los/as no implicados/as, el 53,1% de las víctimas y el 59% de los/as acosadores.

2) *Golpeándote y ciberacoso* (p < .01, V = .123). Son el 51,1% de los no implicados/as, el 63,6% de las víctimas y el 63,4% de los/as acosadores. Hay diferencias significativas entre los no implicados/as y los otros dos grupos.

3) *Quemándote y ciberacoso* (V = .206). Hay diferencias significativas entre los tres grupos. Son el 8,7% de los no implicados/as, el 13,6% de las víctimas y el 31,4% de los/as acosadores/as.

4) *Cortándote* (V = .107). Hay diferencias entre los tres grupos. Son el 33,9% de los no implicados, el 44,7% de las víctimas y el 41,9% de los/as acosadores.

Los resultados de este estudio reflejan que la exposición al acoso escolar y al ciberacoso, como víctima o acosador/a, incrementa considerablemente el riesgo de utilizar la violencia contra uno/a misma; aunque este riesgo existe también en

un porcentaje importante de alumnado no implicado en el acoso. De lo cual se deduce la necesidad de incluir la prevención de las conductas autolesivas en los programas escolares de prevención de la violencia y promoción de la salud, prestando una especial atención a quienes han vivido otras formas de violencia presencial o a través de dispositivos digitales.

### 6.2.4 Ideación y riesgo de suicidio

Se ha evaluado a través de la escala más utilizada internacionalmente para evaluar de forma breve el riesgo de suicidio, la de Paykel et al. (1974), manteniendo el formato de respuesta de la escala original, con varias opciones en las preguntas 1-4; y solo dos (si o no) en la quinta pregunta:

“Durante los dos últimos meses, te ha sucedido lo que se indica a continuación”, seguida de los cinco elementos siguientes:

1) “Sentir que no merece la pena vivir.
2) Desear estar muerto/a.
3) Pensar en quitarte la vida.
4) Hacer planes para quitarte la vida.
5) ¿Has intentado alguna vez quitarte la vida?”

A quienes respondieron afirmativamente a cualquiera de las preguntas anteriores, se presentó el siguiente mensaje: “en el teléfono 024 pueden informar sobre cómo ayudar a quienes viven estos problemas”.

La ideación suicida se detecta fundamentalmente a través de las respuestas a las preguntas 3 y 4. Los dos primeros elementos evalúan sentimientos que incrementan el riesgo de ideación suicida. Por eso en este estudio vamos a denominar genéricamente a la escala formada por estos cuatro elementos como “ideación suicida”. La historia de intento de suicidio se evalúa a través de la respuesta afirmativa a la pregunta 5.

En la Tabla 26 se presenta la distribución de respuestas a los cuatro elementos sobre ideación suicida en los dos últimos meses; y en la Figura 26, los porcentajes de quienes la han vivido de forma recurrente (bastantes o muchas veces) en función del género.

Tabla 26. Distribución de respuestas sobre ideación suicida en educación secundaria

| | nunca | alguna vez | varias veces | bastantes veces | muchas veces |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿Has sentido que no merece la pena vivir? | 68,7% | 15,7% | 5,5% | 3,8% | 6,2% |
| Desear estar muerto/a | 81,4% | 10,3% | 3,1% | 1,9% | 3,2% |
| Pensar en quitarte la vida | 85,2% | 8,4% | 2,6% | 1,4% | 2,4% |
| Hacer planes para quitarte la vida | 90,4% | 5,2% | 1,8% | 0,8% | 1,8% |

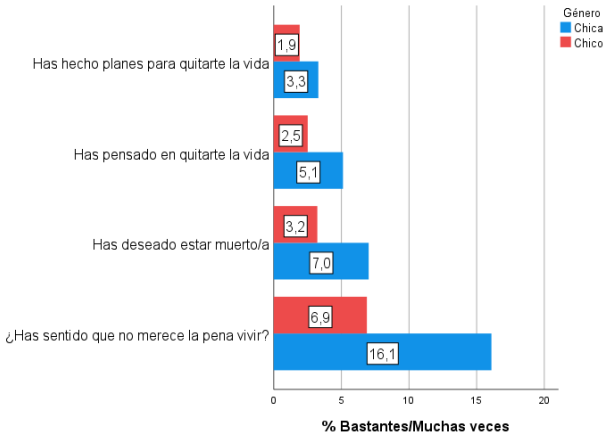



Figura 26. Porcentaje de adolescentes que reconocen haber sufrido con frecuencia cada situación de ideación suicida en función del género

Para interpretar los resultados que se incluyen en la Tabla 21 y en la Figura 26, conviene tener en cuenta que el riesgo de suicidio se incrementa cuando la ideación suicida se produce de forma recurrente y que en las cuatro situaciones por las que se pregunta se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del género ( *p* <.001), con superiores porcentajes de chicas entre quienes las han vivido con frecuencia, con tamaños de efecto medio en las situaciones 1-3 y bajo en la 4:

1) *Sentir que no merece la pena vivir* (V = 0,138). El 10% de la adolescencia ha tenido este sentimiento durante los dos últimos meses, con grandes diferencias en función del género (16,1% de chicas y 6,9% de chicos).
2) *Desear estar muerto/a* (V = *0,*153). Reconoce haberlo sentido con frecuencia el 5,1% (7% de chicas y 3.2% de chicos).
3) *Pensar en quitarse la vida* (V = *0,*102). Le ha sucedido bastantes o muchas veces durante los dos últimos meses al 3,8% (5,1% de chicas y 2,5% de chicos).
4) *Hacer planes para quitarse la vida* (V = *0,*075). Reconoce haberlos hecho recurrentemente el 2,6% (3,3% de chicas y 1,9% de chicos).

A la pregunta: "¿has intentado alguna vez quitarte la vida", respondió afirmativamente el 7,5% del alumnado de secundaria, con porcentaje más elevado entre las chicas (9,7%) que entre los chicos (5,2%). Esta diferencia es estadísticamente significativa (*p* < .001), con un efecto (V = .087) que se aproxima al tamaño medio.

Los porcentajes de quienes respondieron afirmativamente a esta pregunta de 1º a 4º fueron: 6,6%, 7,4%, 8,4% y 7,9%. Estas diferencias en función del cuso no son estadísticamente significativas.

En la Figura 27 se representan los porcentajes de quienes reconocieron haber intentado quitarse la vida alguna vez en función del género y el curso.
.

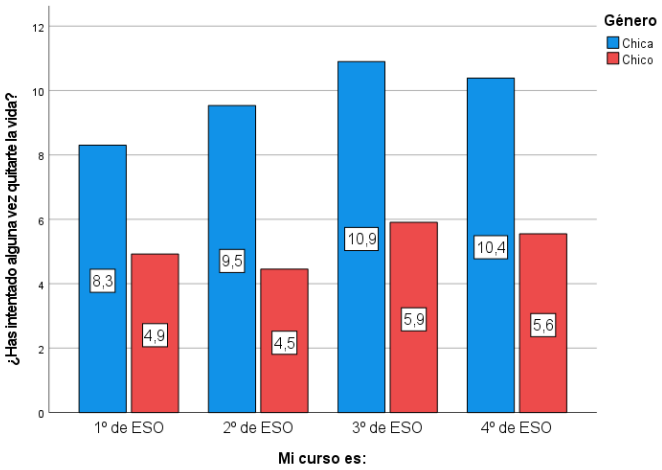



Figura 27. Porcentajes de adolescentes que reconocen haber intentado quitarse la vida alguna vez en función del género y el curso

Como puede observarse en la Figura 27, en los cuatro cursos de secundaria los porcentajes de chicas que reconocen haber intentado quitarse la vida alguna vez son más elevados que los de chicos que así responden. También se observan porcentajes algo superiores en tercer curso que en los de cursos anteriores; diferencias que podrían estar relacionadas con el mayor tiempo de exposición al riesgo que se produce con la edad, aunque no resultan estadísticamente significativas.

Con el objetivo de poder relacionar la ideación suicida con el acoso y el ciberacoso, se analizaron las respuestas a las cuatro situaciones encontrando que forman parte de una única dimensión de “síntomas de riesgo suicidio” (que explica el 72,2% de la varianza) con una elevada fiabilidad (Alpha = 0,878, omega = 0,883).

La puntuación global obtenida a partir de los cuatro elementos de síntomas de riesgo de suicidio fue convertida a escala T (Media = 50, D.T = 10), encontrando en las chicas una puntuación media (51,10) significativamente más elevada que los chicos (48,89), con un tamaño de efecto bajo ($p < .001$, ECP = .013). No se encontraron diferencias significativas entre los cuatro cursos ni en la interacción curso x género. La correlación de esta puntuación global con los síntomas depresivos es alta 0,523, como también se había encontrado en estudios anteriores.

Con el objetivo de conocer la relación entre ideación suicida y acoso, se calcularon las correlaciones con las situaciones sufridas como víctima o como acosador, en los dos contextos evaluados, encontrando las siguientes correlaciones estadísticamente significativas con la ideación suicida ($p < .001$):

1) Victimización en situaciones de acoso escolar: 0,335.
2) Victimización en situaciones de ciberacoso: 0,319.
3) Agresión en situaciones de acoso escolar: 0,214.
4) Agresión en situaciones de ciberacoso: 0,192.

Aunque las cuatro correlaciones mencionadas resultan estadísticamente significativas, las más relevantes son las detectadas casi por igual con haber vivido como víctima situaciones de acoso escolar y de ciberacoso.

El análisis de las diferencias en esta respuesta en función del papel desempeñado en acoso escolar y ciberacoso reflejó los siguientes resultados:

1) *El papel desempeñado en el acoso escolar* está significativamente relacionado con el hecho de haber intentado quitarse la vida alguna vez, con diferencias entre los tres grupos y un tamaño de efecto medio ($p < .001$, $V = .142$). Son el 5,5% de los/as no implicados/as, el 20,4% de las víctimas y el 16,8% de los/as acosadores/as.

2) *El papel desempeñado en el ciberacoso* también está significativamente relacionado con el hecho de haber intentado quitarse la vida alguna vez ($p < .001$, $V = .215$), con un tamaño de efecto medio, y diferencias significativas entre los/as no implicados en el ciberacoso y los otros dos grupos (sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos). Son el 5,8% de los no implicados/as, el 21,1% de las víctimas y el 24,9% de los/as acosadores.

Los resultados sobre el riesgo de suicidio vuelven a poner de manifiesto que la exposición al acoso escolar y al ciberacoso incrementan el riesgo de emplear la violencia contra uno/a mismo/a en esta conducta extrema. En estudios anteriores se había encontrado dicho riesgo fundamentalmente entre las víctimas. Aquí se ha encontrado también entre quienes acosan. Conviene tener en cuenta, asimismo, que algo más del 5% del alumnado que no ha sufrido ni ejercido acoso reconoce haber intentado quitarse la vida alguna vez. De lo cual se deduce la necesidad de incluir la prevención escolar del suicidio, como se propone desde la OMS, prestando una especial atención al alumnado que ha estado expuesto a la violencia de forma presencial o a través de dispositivos digitales.

### 6.3. Recursos educativos para favorecer la salud mental

Con el objetivo de conocerlos se incluyeron en el cuestionario las dos preguntas siguientes, con respuesta “sí, no”, a las que respondieron: 16.350 estudiantes:

1) “¿Recuerdas haber trabajado en el centro sobre qué puedes hacer cuando te sientes psicológicamente mal (muy triste, muy nervioso/a, muy enfadado/a, sin esperanza…)?”

2) ¿Sabes a quien podrías acudir en este centro para encontrar ayuda si se tienen estos problemas?”

Se presentan a continuación los resultados a estas dos preguntas:

1) *Recordar haber trabajado en el centro.* El 41,3% del alumnado (6.760 estudiantes) respondió recordar haber trabajado en el centro sobre qué puedes hacer cuando te sientes psicológicamente mal (muy triste, muy nervioso, muy enfadado, sin esperanza…). El 58,8% respondió no recordar dicho trabajo (9.590 estudiantes). Estas respuestas fueron muy parecidas entre centros de titularidad

pública y centros de titularidad privado/concertada, con porcentajes de respuesta afirmativa del 40,4% y del 42,9%, respectivamente.

*2) Saber a quién pedir ayuda en el centro.* El 70,5% del alumnado respondió saber a quién podría acudir en el centro ante este tipo de problemas, 11.519 estudiantes de 16.350. De nuevo se encontraron resultados muy parecidos en centros de titularidad pública (69,6%) y privado/concertada (71,9%).

En el capítulo 7 se presentan los resultados de los análisis de la relación entre estos dos recursos educativos y las dificultades y fortalezas socioemocionales.

# CAPÍTULO SIETE

# LO QUE HACEN LOS CENTROS PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR Y PROMOVER EL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DEL ALUMNADO

En este capítulo se presentan los resultados sobre las medidas puestas en marcha en los centros educativos para prevenir el acoso escolar y los riesgos derivados de las TIC, así como para mejorar la convivencia y el bienestar socioemocional del alumnado. Resultados que han sido obtenidos a través de:

1) *El cuestionario sobre las características del centro* fue respondido por la persona designada por la dirección del centro para coordinar su participación en este estudio. Lo respondieron 261 centros: 174 de titularidad pública (66,7%) y 87 (33,3%) de titularidad privado/concertada; 122 (46,7%) de educación primaria, y 139 (53,3%) de educación secundaria. En el anexo se presentan las tablas con la distribución de dichos centros en función de la Comunidad Autónoma en la que se encuentran, el tamaño de la localidad, el número de profesores/as, el número de grupos de los cursos evaluados en el estudio y la estimación del estatus socioeconómico del alumnado.

2) *Lo que el alumnado recuerda de las medidas desarrolladas en su centro* respecto al acoso escolar, los riesgos de internet y las redes sociales, así como sobre cómo afrontar los problemas psicológicos y a quién pedir ayuda.

## 7.1. Lo que los centros reconocen estar realizando para prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia

### 7.1.1. Número de casos de acoso que llegaron a la dirección del centro el curso anterior

En el cuestionario sobre el centro respondido por la persona que coordinó su participación en este estudio se incluyó la siguiente pregunta: “¿ha tenido conocimiento de casos de acoso escolar durante el curso anterior que hayan llegado a la dirección del centro? Respondieron afirmativamente 150 centros (el 57,5%) y negativamente 111 centros (el 42,5%). A quienes habían respondido afirmativamente a la pregunta anterior se preguntó: “¿cuántos casos de acoso escolar llegaron a la dirección del centro el curso anterior?” En la Tabla 1 se presentan sus resultados.

El análisis de la relación entre la titularidad del centro (pública o privado/concertada) y el hecho de que llegaran casos de acoso a la dirección del centro reflejó que no es estadísticamente significativa, a diferencia de lo que se encontró con otras características del centro que se describen a continuación.

Tabla 1. Número de casos de acoso escolar que llegaron a la dirección

en los centros que reconocen haber conocido alguno

| Número de casos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| 1 | 63 | 42,0 |
| 2 | 51 | 34,0 |
| 3 | 12 | 8,0 |
| 4 | 12 | 8,0 |
| 5 | 9 | 6,0 |
| 16 | 1 | ,7 |
| 7 | 1 | ,7 |
| 8 | 1 | ,6 |
| Total | 150 | 100,0 |

**En función del nivel socioeconómico del alumnado (ESE)**

Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la estimación de dicho nivel (realizada por la persona que respondió al cuestionario) y el hecho de que llegaran casos de acoso escolar a la dirección, con un tamaño de efecto moderado ($p$ = .011, V = .208) detectándose casos en:

- El 50% de los centros de ESE bajo: 9 de 18.
- El 50% de los centros de ESE medio-bajo: 48 de 96.
- El 57,1% de centros de ESE medio: 64 de 112,
- El 80% de los centros de ESE medio-alto 28 de 35 (80%).

Las diferencias estadísticamente significativas se producen entre los centros de ESE medio-alto y el resto. También es significativa, aunque de muy baja magnitud, la correlación ordinal entre nivel socioeconómico del alumnado y el número de casos de acoso que llegaron a la dirección ($p$ =.04, r = .166), reflejando que a mayor nivel socioeconómico llegan más casos a la dirección.

**En función del tamaño del centro**

El análisis de su relación[11] con el hecho de que llegaran casos de acoso a la dirección reflejó que es estadísticamente significativa, con un tamaño de efecto medio. En la Tabla 2 se presentan estos resultados.

[11] Se analizaron las diferencias de medias con el contraste t de Student y no paramétrico U de Mann-Whitney (la métrica de los porcentajes sugiere el uso de un test ordinal, además, aunque se mantiene la hipótesis de igualdad de varianzas en todas las variables cuyos resultados se muestran a continuación, no se cumple el supuesto de normalidad) entre los centros que habían llegado casos de acoso a la dirección y los que no en algunas variables relevantes relacionadas con el tamaño del centro (número de líneas y número de profesores/as) y con presencia de alumnado diverso (alumnado inmigrante, con necesidades educativas especiales o con problemas de conducta). Se incluyen tamaños de efecto de Cohen con corrección de Hedges, y significación estadística de U de M-W, que es la misma con el contraste t.

Tabla 2. Relación entre el tamaño del centro y que llegaran casos de acoso escolar a la dirección durante el curso anterior

| | | N | Media | D. Típica | Mediana | *Z* U-M-W | d corr. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Número de líneas en los cursos participantes en este estudio: | No | 111 | 2,72 | 1,68 | 2 | 4,88** | .502 |
| | Sí | 149 | 3,58 | 1,74 | 3 | | |
| Número aproximado de profesores y profesoras | No | 111 | 46,28 | 33,85 | 33,5 | 5,58** | .499 |
| | Sí | 149 | 70,64 | 57,49 | 60,0 | | |

Nota: ** $p < .001$

Como se refleja en la Tabla 2, el número de líneas (grupos de estudiantes por curso) y de profesores/as es más elevado en los centros en los que llegaron casos de acoso a la dirección durante el curso anterior que en los que no llegaron. Resultado que puede explicarse teniendo en cuenta que un mayor número de estudiantes puede incrementar la probabilidad de que surjan más problemas que pueden derivar en acoso.

**En función de la diversidad del alumnado**

En la Tabla 3 se presentan los resultados sobre la relación entre los tres tipos de diversidad por los que se preguntó y el hecho de que llegaran casos de acoso a la dirección durante el curso anterior.

Tabla 3. Relación entre el porcentaje de alumnado diverso y que llegaran casos de acoso escolar a la dirección durante el curso anterior

| | | N | Media | D. Típica | Mediana | *Z* U-M-W | d corr. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Porcentaje aproximado de alumnado inmigrante | No | 111 | 17,66 | 18,93 | 10,43 | 2,63* | .339 |
| | Sí | 149 | 12,15 | 13,82 | 8,00 | | |
| Porcentaje aproximado de alumnado con necesidades educativas especiales | No | 111 | 9,28 | 8,43 | 6,41 | 0,07 $_{ns}$ | .010 |
| | Sí | 149 | 9,20 | 7,73 | 7,00 | | |
| Porcentaje aproximado de alumnado con problemas de conducta | No | 111 | 3,66 | 3,64 | 2,00 | 0,97$_{ns}$ | .188 |
| | Sí | 149 | 4,46 | 4,66 | 3,00 | | |

Nota: ** $p < .01$, ns = no signficativa

El análisis de los resultados que se presentan en la Tabla 3 reflejó que la única diferencia estadísticamente significativa se produce respecto al porcentaje de alumnado inmigrante, con un pequeño tamaño de efecto. Los centros con casos de acoso escolar que llegaran a la dirección durante el curso anterior tienen un menor porcentaje de alumnado inmigrante. Es difícil interpretar este resultado. Como hipótesis, podría pensarse en que la necesidad de una educación intercultural proactiva en el profesorado de dichos centros haya podido incrementar la prevención del acoso por parte del profesorado, reduciendo con ello el número de casos que llegan a la dirección.

### 7.1.2. Actividades de formación del profesorado en mejora de la convivencia desarrolladas en el centro el curso anterior

Para conocerlas se incluyó la siguiente pregunta en el cuestionario sobre el centro respondido por la persona que coordinó su participación en este estudio: "¿durante el curso anterior se han realizado actividades de formación del profesorado a nivel de centro sobre la mejora de la convivencia?", a la que respondieron afirmativamente 135 centros (el 51,7%) y negativamente 126 (el 48,3%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la respuesta a esta pregunta entre los centros de educación primaria y de educación secundaria, ni tampoco entre los centros que reconocieron casos de acoso escolar que habían llegado a la dirección y los que no.

A quienes habían reconocido actividades de formación en convivencia en el centro durante el curso anterior se les preguntó si habían tratado cada uno de los temas mencionados en la Tabla 4, con opción de respuesta "sí o no" en cada tema. En dicha tabla se presentan los resultados obtenidos en estas preguntas en el 51,8% de los centros que habían reconocido formación en convivencia en el centro durante el curso anterior.

Tabla 4. Centros que trataron cada tema entre los que habían reconocido formación en convivencia en el centro durante el curso anterior

| Temas tratados en la formación del profesorado | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Mediación/resolución de conflictos | 83 | 61,3 |
| Acoso entre escolares | 43 | 31,6 |
| Ciberacoso y riesgos en internet o redes sociales | 69 | 50.8 |
| Prevención de la violencia | 36 | 26,7 |
| Coeducación, prevención del sexismo | 47 | 34,9 |
| Cómo desarrollar las competencias socioemocionales | 51 | 37,7 |
| Aprendizaje cooperativo | 53 | 39,0 |
| Mejora de la escuela como comunidad | 14 | 10,2 |
| Colaboración con familias | 31 | 23,1 |
| Diversidad sexual y de género | 0 | 0 |
| Diversidad funcional | 0 | 0 |
| Educación intercultural | 0 | 0 |

Como puede observarse en la Tabla 4, entre el 51,8% de centros que realizaron formación del profesorado en convivencia durante el curso anterior:

1) *Los temas más tratados*, por más de la mitad de dichos centros, fueron mediación y resolución de conflictos (en el 61,3%), tema que ya se encontraba entre los más tratados en estudios realizados hace más de una década, y ciberacoso/situaciones de riesgo en internet o las redes sociales (50,8%), problema actual que genera una importante preocupación social, como se refleja en el número de centros que lo han tratado.

2) *En segundo lugar* destacan: aprendizaje cooperativo (39%), competencias socioemocionales (37,7%), coeducación y prevención del sexismo (34,9%), acoso entre escolares (31,6%) y prevención de la violencia (26,7%).

3) *En tercer lugar* cabe situar dos temas relacionados con el desarrollo del sentido de la escuela como comunidad: la colaboración con las familias (23,1%) y la mejora de la escuela como comunidad (10,2%).

4) *Por último*, ningún centro reconoció haber tratado en la formación del profesorado durante el curso anterior, tres temas muy específicos sobre la diversidad: afectivo-sexual, funcional y educación intercultural.

Se analizó la posible relación entre haber tratado en la formación del centro el acoso entre escolar, el ciberacoso y la prevención de la violencia con el hecho de que hubieran llegado a la dirección casos de acoso escolar. No se encontró ninguna relación estadísticamente significativa.

### 7.1.3. Plan de prevención del acoso escolar para todo el alumnado y la implicación de las familias

A la pregunta “durante el curso anterior, ¿se desarrolló un plan a nivel de centro para trabajar la prevención del acoso escolar de forma que pueda llegar a todo el alumnado?”, a la que respondieron afirmativamente 151 centros (el 57,9%) y negativamente 110 (el 42,1%). Se analizó su posible relación con el hecho de que llegaran casos de acoso escolar a la dirección y no resultó estadísticamente significativa.

Al 57,9% de los centros que respondieron haber realizado el curso anterior prevención del acoso escolar con todo el alumnado, se plantearon cinco preguntas sobre sus características, con respuestas “sí o no” en cada elemento. En la Tabla 5 se presentan estos resultados.

Tabla 5. Características de la prevención del acoso escolar en los centros que reconocieron haberlo desarrollado el curso anterior con todo el alumnado

| Características de la prevención del acoso escolar | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Se trabajó transversalmente desde distintas materias | 97 | 64,1 |
| Se trabajó desde una materia específica | 34 | 22,5 |
| Se trabajó desde las tutorías | 151 | 100,0 |
| Se ha evaluado dicho plan | 105 | 69,5 |

Como puede observarse en la Tabla 5, sobre las características de la prevención del acoso escolar con todo el alumnado en los 151 centros (el 57,9%) que reconocieron llevarla a cabo:

1) *Se aplicó en tutorías de forma generalizada.* Todos los centros reconocieron haberlo insertado en dicho contexto.
2) *El plan fue evaluado* de forma muy mayoritaria, en el 69,5% de los centros que lo llevaron a cabo.
3) *La aplicación transversal* desde distintas materias es también mayoritaria, en el 64,1% de los centros.
4) *Desde una materia específica* fue poco trabajado, en el 22,5% de los centros.

Se analizó la posible relación entre las características del plan de prevención del acoso escolar con el hecho de que llegaran casos de acoso escolar a la dirección y no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa.

**Implicación de las familias en el plan de prevención del acoso escolar**

A la pregunta: “durante el curso anterior, ¿se desarrolló un plan a nivel de centro para trabajar la prevención del acoso escolar tratando de implicar a todas las familias?” respondieron afirmativamente 54 centros (el 20,6%).

Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la implicación de las familias en la prevención del acoso escolar y que llegaran casos de acoso escolar a la dirección durante el curso anterior. ($p$ = .029, V = .135). De los 54 centros que desarrolló un plan de implicación de las familias en 38 de ellos (el 70,4%) hubo casos de acoso que llegaron a la dirección del centro; porcentaje claramente superior al del 57,5% de centros en los que hubieron dichos casos en general.

Para explicar este resultado conviene tener una posible influencia bidireccional entre la detección de casos de acoso escolar y la implicación de las familias en su erradicación, puesto que:

- Trabajar la prevención del acoso con las familias puede ayudar a la detección y tratamiento de casos de acoso que es preciso atender.

- El hecho de que llegaran casos de acoso escolar a la dirección del centro ha podido favorecer la puesta en marcha de planes de prevención tratando de implicar a todas las familias.

Es posible que este resultado esté relacionado con el hecho de que en centros a los que asiste mayoritariamente alumnado estatus socioeconómico medio-alto aumente la probabilidad de que lleguen casos de acoso escolar a la dirección del centro, debido a la mayor tendencia de dichas familias a recurrir a la dirección ante cualquier señal de alarma.

### 7.1.4. Medidas para resolver conflictos y corregir conductas contrarias a la convivencia escolar

Se plantearon tres preguntas sobre este tipo de medidas en el cuestionario sobre el centro cuyos resultados se presentan a continuación.

**Equipo de mediación para resolver conflictos**

A la pregunta: “¿dispone el centro de un equipo de mediación para resolver conflictos?” respondieron afirmativamente 170 centros (el 65,1%) y negativamente 91 centros (el 34,9%).

A quienes habían respondido disponer de esta medida se les preguntó: “¿qué tipos de mediación se trabajan en el centro?”, con los tres elementos siguientes de respuesta “sí o no”:

- *Entre estudiantes*: 145 centros (el 85,3% de los que respondieron tener equipos de mediación) reconocieron que trabajaban en ellos este tipo de conflictos.

- *Entre la escuela y la familia:* 67 centros (el 39,4%) respondieron que el equipo de mediación trabajaba este tipo de conflictos.
- *Otras*: 57 centros (el 33,5%) respondieron trabajar otros tipos de mediación distintas a las dos anteriores, entre las que podrían incluirse mediación entre el profesorado, con el equipo directivo, así como con el personal no docente.

Se analizó la relación entre la disponibilidad de un equipo de mediación en el centro y el hecho de que llegara a la dirección algún caso de acoso escolar durante el curso anterior, encontrando que es estadísticamente significativa ($p$ = .010, V = .160). De los 170 centros con equipo de mediación, en 105 (el 61,8%) llegaron casos de acoso escolar a la dirección. Como sucede con la implicación de las familias, cabe pensar en una relación bidireccional entre ambas condiciones. Es decir, que la existencia del equipo de mediación ha podido ayudar a que los casos de acoso escolar lleguen a la dirección, y también que la existencia de dichos casos ha podido favorecer la creación de este tipo de equipos.

**Aula de convivencia**

A la pregunta "¿dispone el centro de un aula de convivencia en la que se trabaje con el alumnado que ha incumplido las normas de convivencia? respondieron afirmativamente 103 centros (el 39,5%) y negativamente 158 (el 60,5%),

**Prácticas restaurativas**

A la pregunta: "¿implementa el centro algún tipo de práctica restaurativa (círculos de diálogo, conversaciones, encuentros, círculos de resolución de problemas...)? respondieron afirmativamente 150 centros (el 57,5%) y negativamente 111 (el 42,5%).

### 7.1.5. Coordinador/a del bienestar y protección del alumnado

A la pregunta "¿cuenta el centro con una persona responsable de coordinar el bienestar y protección del alumnado frente a la violencia?", respondieron afirmativamente 234 centros (el 89,7%) y negativamente 27 (10,3%). Resultado que refleja un desarrollo muy mayoritario de esta figura prevista en l Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

### 7.1.6. Colaboración de la escuela con otras entidades externas al centro para mejorar la convivencia

A la pregunta "¿coopera el centro con alguna entidad externa para mejorar la convivencia?" respondieron afirmativamente 139 centros (el 53,2%) y negativamente 122 (el 46,7%). A quienes reconocieron dicha colaboración se les pidió que mencionaran con qué entidades colaboraban para mejorar la convivencia de la lista que figura en la Tabla 6, en la que se incluyen los porcentajes de centros que reconocieron colaborar con cada tipo de entidad.

Tabla 6 Centros que colaboran con cada tipo de entidad
entre los que reconocieron colaborar con entidades externas

| Entidades externas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Universidades | 21 | 8,2 |
| Ayuntamiento | 87 | 33,5 |
| Comunidad Autónoma. | 32 | 12,2 |
| ONG | 46 | 17,7 |
| Fundaciones | 40 | 15,5 |
| Empresas privadas | 16 | 6,0 |
| Otro tipo de entidad. | 49 | 19,0 |

Como puede observarse en la Tabla 6, sobre las entidades con las que colabora el 53,2% de centros que respondieron contar con esta colaboración externa:

1) *La colaboración más frecuente es con el entorno en el que se encuentra el centro a través del ayuntamiento* (33,5%), siendo menos de la mitad los centros que responden colaborar con la comunidad autónoma (12,2%). Diferencias que cabe relacionar con la mayor proximidad y facilidad de interacción con los servicios municipales, en los que puede haber recursos y programas necesarios para que las escuelas puedan prevenir el acoso escolar, el ciberacoso y otras situaciones de riesgo.

2) *En segundo lugar destacan las colaboraciones con ONG y fundaciones*, el 17,7% y el 15,5%, respectivamente, entidades que suelen estar orientadas al desarrollo de fines de interés social, entre los que pueden encontrarse la prevención de distintos tipos de violencia y exclusión, así como el desarrollo del bienestar de la infancia.

3) *Con universidades o con empresas* colaboran el 8,2% y el 6%, respectivamente.

4) Un número elevado de centros *colabora con "otro tipo de entidad*", el 19%.

Para interpretar los porcentajes anteriormente mencionados conviene tener en cuenta que hacen referencia al 53,2% de los centros. Por lo que para estimar cuántos centros en España cuenta con cada tipo de colaboración se reducen casi a la mitad.

## 7.2. Lo que el alumnado recuerda haber trabajado en su centro educativo

### 7.2.1. Haber trabajado sobre qué es el acoso escolar y cómo detenerlo

A la pregunta: "¿recuerdas haber trabajado en clase sobre lo que es el acoso escolar y qué hacer para detenerlo?" el 79,7% del alumnado respondió que sí y el 20,3% que no (sobre un total de 17.080 estudiantes). El porcentaje de quienes dicen haber tratado este problema en la escuela es similar en centros de titularidad pública (79,8%) y concertado/privada (79,5%); y algo más en el alumnado de secundaria (81,8%) que en el de primaria (76,6%).

Si tenemos en cuenta que solo el 57,9% de los centros reconoce haber desarrollado el curso anterior un plan de prevención del acoso escolar para todo

el alumnado (fundamentalmente a través de tutorías y de forma transversal), parece que dichos planes son recordados por el alumnado de forma bastante generalizada. El hecho de que el porcentaje de estudiantes que así responde (79,7%) sea bastante superior al de los centros que reconocieron haberlo trabajado el curso anterior podría deberse a que se hubiera trabajado también en cursos anteriores al último o por algún profesor o profesora sin que la persona que respondió al cuestionario sobre el centro tuviera conocimiento de ello. Otra posible explicación a dichas diferencias podría girar en torno a la diferente forma de preguntarlo en el cuestionario del alumnado ("¿recuerdas haber trabajado en clase sobre lo que es el acoso y cómo detenerlo?") y al centro (¿se desarrolló un plan a nivel de centro para trabajar la prevención del acoso escolar de forma que pueda llegar a todo el alumnado?").

Los resultados obtenidos a través del alumnado reflejan que una gran mayoría ha tenido la oportunidad de trabajar en el centro educativo contra el acoso escolar, mucho mayor a la existente en otras épocas y también a la que se detectaba a través de una pregunta equivalente en los estudios sobre violencia de género, que solo el 48% del alumnado adolescente recuerda en España haber tratado en la escuela (Díaz-Aguado et al., 2021).

En la Figura 1 se presenta la distribución de los porcentajes de las y los estudiantes que recuerdan haber trabajado el tema en el centro según el curso, basados en las respuestas de 17.080.

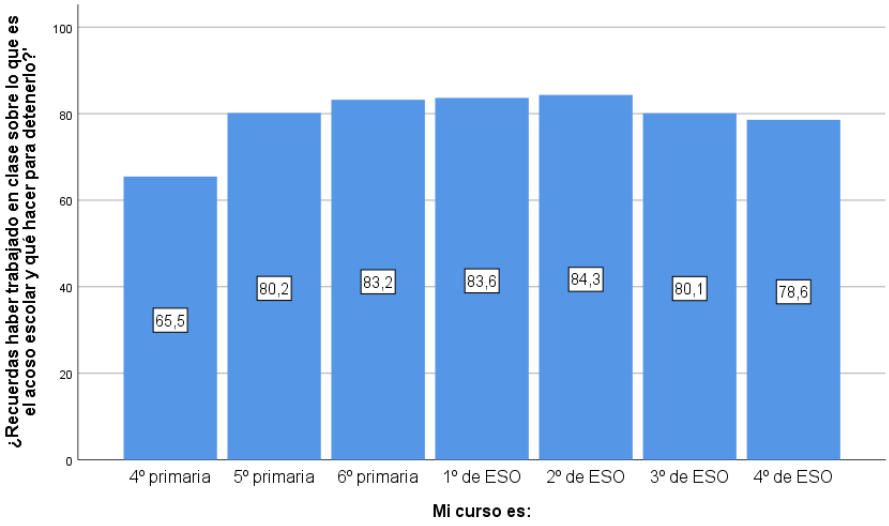



Figura 1. Porcentajes de estudiantes que recuerdan haber tratado el tema en función del curso

El análisis de los resultados que se representan en la Figura 1 reflejó las siguientes diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), con un tamaño de efecto medio ($V = .144$):

1) *El alumnado de cuarto de primaria recuerda haber trabajado contra el acoso escolar en el centro menos que el del resto de los cursos*, con una diferencia de casi 15 puntos porcentuales, que cabe relacionar con la

prevalencia más elevada de víctimas que parece existir en dicho curso, como se analiza en el capítulo tres.

2) *El alumnado de 6º de primaria, 1º y 2º de ESO recuerda haber trabajado en el centro significativamente más que el de 3º y 4º de ESO*. Diferencia que podría deberse a un incremento de la prevención del acoso escolar en los centros en los últimos años, situándola en los cursos de transición entre la educación primaria y la secundaria, correspondientes a la adolescencia temprana, dos condiciones que incrementan el riesgo de acoso escolar.

Se analizó la relación entre la respuesta a esta pregunta y reconocer haber vivido acoso (como víctima o como acosador) durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más) después de haber leído en qué consiste dicho problema, encontrando que recordar haber trabajado en la escuela contra el acoso escolar reduce significativamente ($p < .001$):

1) *El riesgo de ser víctima de acoso escolar*, con bajo tamaño de efecto (V = .040). Entre los que no recuerdan dicho trabajo, el 7,9% se reconoce víctima de acoso escolar; cifra que baja al 5,6% entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro contra el acoso.
2) *El riesgo de ser acosador/a*, con bajo tamaño de efecto (V = .031). Entre los que no recuerdan dicho trabajo, se reconocen acosadores contra compañeros/as del centro el 2,8%; cifra que baja al 1,7% entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro contra el acoso.

Estos resultados ponen de manifiesto la eficacia del trabajo realizado en España desde los centros educativos para prevenir la victimización y el acoso. También reflejan la necesidad de extender dicha prevención a toda la población (actualmente el 20,3% no la recuerda), así como la de incrementar su eficacia para erradicar los casos que siguen produciéndose en los centros que han trabajado contra este problema desde las aulas.

### 7.2.2. Haber trabajado sobre los riesgos de las TIC y saber dónde pedir ayuda

Para conocer la extensión del trabajo escolar sobre este tema se preguntó a partir de 5º de primaria a todo el alumnado: “¿recuerdas que se haya trabajado en tu centro sobre los riesgos de internet y las redes sociales?” Respondieron 14.712 estudiantes, el 85,2% dijo que sí y el 14,8% que no. El porcentaje de quienes recuerdan dicho trabajo es significativamente más elevado ($p < .001$) en educación secundaria (87,8%) que en primaria (79,7%) con tamaño de efecto moderado (V = 0.10).

También es significativa la diferencia ($p < .001$, V = .075) entre las chicas que recuerdan dicho trabajo (87,9%) y los chicos que así responden (82,6%); diferencia que cabe relacionar con la mayor implicación de las chicas en los trabajos escolares, que les permite recordarlos mejor (como se analiza en el capítulo cinco) o con el hecho de que ellas sufran más situaciones de victimización a través de dispositivos digitales que ellos.

El hecho de que en 2023 más del 85% del alumnado de secundaria obligatoria recuerde haber trabajo en la escuela sobre los riesgos de internet y las redes sociales refleja un importante avance respecto a 2020 (Díaz-Aguado et al., 2020), en el que el porcentaje se situaba en el 52,5% (incluyendo también al alumnado de bachillerato y ciclos formativos). Avance que cabe relacionar con otro resultado obtenido en este estudio, en el que se refleja que en la formación del profesorado realizada el curso anterior sobre convivencia, el segundo tema más tratado fuera "ciberacoso/situaciones de riesgo en internet o en redes sociales". Lo cual pone de manifiesto la preocupación actual de las escuelas por prevenir dichos problemas.

A la pregunta "¿sabes dónde podrías encontrar ayuda si tuvieras un problema grave con otra persona a través de internet o del móvil?" respondieron 14.712 estudiantes, el 79,4% reconoció que sí y el 20,6% que no. También en esta pregunta el porcentaje de respuesta afirmativa fue significativamente superior ($p < .001$) en secundaria (80,5%) que en primaria (77%), con un pequeño tamaño de efecto (V = 0.04). Se detecta también una diferencia significativa de escasa magnitud en función del género ($p < .001$, V = .035), siendo algo mayor el porcentaje en las chicas (80.9%) que en los chicos (78%).

¿Contribuye el trabajo realizado en las escuelas a reducir el ciberacoso? Para responder a esta pregunta se ha analizado la posible relación entre estos dos recursos educativos con el hecho de ejercer o sufrir dicho problema, encontrando que es estadísticamente significativa con ambos recursos ($p < .001$) con tamaños de efecto moderado, tanto con recordar haber trabajado dichos riesgos (V = .143) como con saber a quién acudir si se tienen problemas con alguna persona a través de TIC (V = .114), como se refleja en las siguientes diferencias de porcentajes.

1) *Recuerdan haber trabajado en el centro los riesgos de internet y las redes sociales*: el 89,2% de los/as no implicados/as en ciberacoso; el 78,6%% de las víctimas; y el 73,7% de quienes participan en situaciones de ciberacoso. Las diferencias son significativas entre los tres grupos. Es decir que haber trabajado sobre estos problemas reduce ligeramente el riesgo de ser víctima a través de dispositivos digitales, y sobre todo el de participar en situaciones de ciberacoso.
2) *Saben a quién podrían pedir ayuda si tuvieran un problema grave con otra persona a través de TIC*: el 81.9% de los/as no implicados/as; el 72,2% de las víctimas; y el 66.7% de quienes participan en situaciones de ciberacoso. Las diferencias son significativas entre los tres grupos. Es decir, que saber a quién pedir ayuda reduce ligeramente el riesgo de ser víctima y sobre todo el de participar en situaciones de ciberacoso.

El análisis de la posible relación entre estos dos recursos educativos para prevenir los riesgos de internet y las redes sociales con el acoso escolar reflejó una relación estadísticamente significativa con ambos ($p < .001$) con pequeños tamaños de efecto (menores que los encontrados respecto al ciberacoso), tanto con recordar haber trabajado dichos riesgos (V = .055) como con saber a quién pedir ayuda si se tienen problemas con alguna persona a través de TIC (V = .042):

1) *Recuerdan haber trabajado en el centro los riesgos de internet y las redes sociales*: el 86,6% de los/as no implicados/as; el 81,4% de las víctimas; y el 73,2% de los acosadores/as contra compañeros/as del centro. Las diferencias son significativas entre el grupo no implicado y el de quienes acosan. Es decir que haber trabajado sobre estos problemas reduce ligeramente el riesgo de ser acosador, pero no el de ser víctima de acoso escolar.
2) *Saben a quién podrían pedir ayuda si tuvieran un problema grave con otra persona a través de TIC*: el 80.9% de los/as no implicados/as; el 76,6% de las víctimas; y 68,6% de quienes acosan a compañeros/as del centro. Las diferencias son significativas entre los dos primeros grupos (no implicados/as y víctimas) con el de acosadores/as. Es decir, que saber a quién pedir ayuda reduce ligeramente el riesgo de ser tanto acosador/a como víctima de acoso escolar.

### 7.2.3. Haber trabajado estrategias de afrontamiento emocional y saber dónde pedir ayuda

Con el objetivo de conocerlos se incluyeron en el cuestionario las dos preguntas siguientes, con respuesta “sí, no”, a las que respondieron: 16.350 estudiantes:

3) “¿Recuerdas haber trabajado en el centro sobre qué puedes hacer cuando te sientes psicológicamente mal (muy triste, muy nervioso/a, muy enfadado/a, sin esperanza…)?”

4) ¿Sabes a quien podrías acudir en este centro para encontrar ayuda si se tienen estos problemas?”

Se presentan a continuación los resultados a estas dos preguntas y su relación con la titularidad del centro:

1) *Recordar haber trabajado en el centro.* El 41,3% del alumnado (6.760 estudiantes) respondió recordar haber trabajado en el centro sobre qué puedes hacer cuando te sientes psicológicamente mal (muy triste, muy nervioso, muy enfadado, sin esperanza…). El 58,8% respondió no recordar dicho trabajo (9.590 estudiantes). Al segregar este resultado en función de la titularidad del centro se encontraron porcentajes muy parecidos: el 40,4% del alumnado de centros públicos (4.979 de 10184) y el 42,9% del alumnado de centros privado/concertados.

*2) Saber a quién pedir ayuda en el centro.* El 70,5% del alumnado respondió saber a quién podría acudir en el centro ante este tipo de problemas, 11.519 estudiantes de 16.350. De nuevo al segregar este resultado en función de la titularidad del centro se encontraron porcentajes muy parecidos: el 69,6% del alumnado de centros públicos (7.021) y el 71,9% (4.498) del alumnado de centros privados/concertados.

Se analizó la relación entre los problemas de salud mental y los papeles desempeñados en el acoso escolar y el ciberacoso con las respuestas a estas dos preguntas. En las Tablas 7-9 se presentan los resultados.

Tabla 7. Diferencias en fortalezas y dificultades (SDQ) entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro estrategias emocionales y quienes no lo recuerdan

| ¿Recuerdas haber trabajado en el centro sobre qué hacer si te sientes psicológicamente mal? | | N | Media | Desv. Típica | d corrección [12]Hedges |
|---|---|---|---|---|---|
| Síntomas emocionales | No | 9590 | 3,11 | 2,55 | .030 |
| | Sí | 6760 | 3,19 | 2,56 | |
| Problemas de conducta | No | 9590 | 2,22 | 1,82 | .094 |
| | Sí | 6760 | 2,05 | 1,78 | |
| Hiperactividad | No | 9590 | 4,30 | 2,26 | .094 |
| | Sí | 6760 | 4,08 | 2,30 | |
| Problemas con compañeros/as | No | 9589 | 2,06 | 1,80 | .097 |
| | Sí | 6760 | 1,89 | 1,79 | |

Nota: Todas los contrastes fueron realizados con el estadístico robusto para varianzas diferentes y fueron replicados con el contraste no paramétrico U de Mann-Whitney.

Como se refleja en la Tabla 7, quienes recuerdan haber trabajado en el centro sobre qué hacer cuando te sientes psicológicamente mal obtienen puntuaciones significativamente menores en tres de las cuatro dificultades socioemocionales evaluadas por la escala SDQ ($p < .001$): problemas de conducta, hiperactividad y problemas con compañeros/as. En síntomas emocionales sucede lo contrario, aunque se trata de una diferencia mínima ($p = .032$). Los tamaños de efecto son pequeños.

Tabla 8. Diferencias en fortalezas y dificultades (SDQ) entre quienes recuerdan saber a quién acudir en el centro ante dificultades psicológicas y quienes no lo saben

| ¿Sabes a quien podrías acudir en este centro para encontrar ayuda si se tienen estos problemas?' | | N | Media | Desv. Típica | d corrección Hedges |
|---|---|---|---|---|---|
| Síntomas emocionales | No | 4831 | 3,53 | 2,75 | .217 |
| | Sí | 11519 | 2,98 | 2,45 | |
| Problemas de conducta | No | 4831 | 2,58 | 1,94 | .347 |
| | Sí | 11519 | 1,96 | 1,71 | |
| Hiperactividad | No | 4831 | 4,61 | 2,16 | .254 |
| | Sí | 11519 | 4,04 | 2,30 | |
| Problemas con compañeros/as | No | 4830 | 2,56 | 1,93 | .463 |
| | Sí | 11519 | 1,75 | 1,69 | |

[12] El estadístico d de Cohen es una medida de tamaño de efecto cuando se comparan dos medias muestrales y la corrección de Hedges reduce un problema de sesgo. Como valores de referencia en Psicología se consideran los siguientes: .20 o menos, pequeño; .50 medio y .80 o mayor, grande.

Como se refleja en la Tabla 8, quienes saben a quién acudir en el centro ante dificultades psicológicas obtienen puntuaciones significativamente menores en los cuatro problemas evaluados con la escala SDQ que los/as que no saben a quién acudir ($p < .001$). Los tamaños de efecto son pequeños en síntomas emocionales e hiperactividad; de tamaño medio en problemas con los compañeros; y de tamaño y próximo al medio en problemas de conducta.

Tabla 29. Diferencias en riesgo de depresión e ideación suicida en función de los recursos del centro para promover la salud mental

| Riesgo de Depresión | | N | Media | Desv. Típica | d corrección Hedges |
|---|---|---|---|---|---|
| ¿Recuerdas trabajo en el centro? | No | 9590 | 49,85 | 9,52 | .039 |
| | Sí | 6760 | 50,21 | 9,29 | |
| ¿Sabes a quién acudir en el centro? | No | 4831 | 51,20 | 10,39 | .181 |
| | Sí | 11519 | 49,50 | 8,95 | |
| Ideación suicida | | | | | |
| ¿Recuerdas trabajo en el centro? | No | 5648 | 50,17 | 9,86 | .043 |
| | Sí | 4033 | 49,76 | 9,56 | |
| ¿Sabes a quién acudir en el centro? | No | 3308 | 51,09 | 11,06 | .170 |
| | Sí | 6374 | 49,44 | 8,92 | |

Como puede observarse en la Tabla 29:

1) *Quienes recuerdan haber trabajado en el centro* estrategias de afrontamiento emocional tienen *menos riesgo de depresión* ($p = .007$) *e ideación suicida* ($p = .018$) que quienes no lo recuerdan, aunque con tamaños de efecto muy pequeños.

2) *El alumnado que sabe a quién acudir en el centro* si se sufren estos problemas también muestra *menos riesgo de depresión e ideación suicida* ($p < .001$), con tamaños de efecto algo mayores.

El análisis de la relación entre las respuestas a estas dos preguntas y haber intentado alguna vez quitarse la vida reflejó:

1) Una relación estadísticamente significativa con *saber a quién acudir en el centro* si se sufren problemas psicológicos y el intento de suicidio, con bajo tamaño de efecto ($p < .001$, $V = .039$). Es superior el porcentaje de los/as que sí saben a quién acudir entre los que no han intentado nunca quitarse la vida (66,4%) que entre los/as que sí lo han intentado (59,3%).

2) La relación entre recordar *haber trabajado en el centro* estrategias de afrontamiento emocional y el intento de suicidio no es estadísticamente significativa ($p = .571$). De lo cual se deriva la necesidad de incluir la prevención del suicidio entre los objetivos de la educación para la salud mental que los centros deberían llevar a cabo, como propone la OMS.

El análisis de la relación entre las respuestas a estas dos preguntas y el papel desempeñado en el acoso (no implicado/a, víctima o acosador/a) reflejó que:

1) *Haber trabajado en el centro estrategias de afrontamiento emocional* está relacionado con el papel desempeñado en el acoso escolar ($p = .005$, $V = .028$), con un bajo tamaño de efecto. Los porcentajes de quienes recuerdan dicho trabajo son significativamente superiores entre los no implicados/as (41,2%) y las víctimas (45,7%) que entre los/as acosadores/as (34,4%). No se encontró relación con el ciberacoso.

2) *Saber a quién acudir en el centro ante problemas psicológicos* está relacionado con el papel desempeñado tanto en el acoso escolar como en el cibracoso:

- *En el acoso escolar* ($p < .001$, $V = .057$), con diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de los tres grupos: 71,7% entre los no implicados/as, 66,1% entre las víctimas y 52,8% entre los/as acosadores.

- *En el ciberacoso* ($p = .002$, $V = .038$), con diferencias estadísticamente significativas entre los/as no implicados/as (65,9%) y las víctimas (64,2%) con los/as acosadores/as (57,5%).

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que:

- *Saber a quién acudir en el centro escolar si se sufren problemas psicológicos* reduce ligeramente el riesgo de problemas de conducta de externalización, síntomas emocionales de internalización, hiperactividad, problemas con los/as compañeros/as, depresión, ideación suicida, intentos de suicidio, ejercer ciberacoso, sufrir o ejercer acoso escolar.
- *Haber trabajado en la escuela estrategias de afrontamiento emocional* reduce también ligeramente casi todos los riesgos mencionados en el párrafo anterior, con la excepción del intento de suicidio y el ciberacoso.

Aunque las diferencias de porcentajes entre quienes han contado con los dos recursos educativos para la salud mental anteriormente mencionados y quienes responden no haberlos tenido son pequeñas, ponen de manifiesto una vez más la necesidad de mejorar los recursos con los que cuenta la escuela para conseguirlo y de generalizarlos a toda la población en las mejores condiciones posibles. Es previsible, además, que el incremento de la calidad de dichos recursos y su conexión con servicios especializados externos a la escuela puedan aumentar su eficacia considerablemente.

# CAPÍTULO OCHO

# PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se presentan a continuación los principales resultados obtenidos en este estudio, así como las conclusiones que de ellos se derivan.

## 8.1. Prevalencia de acoso escolar y situaciones de maltrato entre estudiantes que podrían derivar en acoso

### 8.1.1. Prevalencia del acoso escolar de 4º de primaria a 4º de secundaria

La prevalencia general de *víctimas* es del 6,2%; la *acosadores/as* del 2,1%; y la de quienes se reconocen en ambos papeles del 0,76%.

La comparación de estos resultados con los obtenidos en los estudios realizados hace más de dos décadas refleja una mayor dificultad actual para reconocerse en el papel de quien ejerce el acoso que en el de quien lo sufre como víctima, que puede estar relacionada con el fuerte rechazo social de dicha violencia en la actualidad, entre otras razones.

Para estimar la prevalencia de acoso escolar (proporción de alumnado que está sufriendo o ejerciendo dicho problema) de la forma sobre la que existe más consenso internacional, a partir de quienes reconocen haberlo sufrido o ejercido durante los dos últimos meses 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia, después de haber leído en qué consiste el acoso, teniendo en cuenta tres características básicas: la desigualdad de poder entre quien acosa y la víctima (que no puede salir por si sola de la situación), la intención de hacer daño y la repetición.

Para conocer la visibilidad del acoso en el grupo de iguales a continuación de las dos preguntas generales (si se ha sufrido y si se ha ejercido) se preguntó si se ha presenciado. El 16,3% del alumnado que no se reconoció como víctima ni como acosador (en las preguntas generales) respondió haberlo presenciado 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia.

### 8.1.2. ¿Qué situaciones de maltrato entre estudiantes son más frecuentes?

Con el objetivo de conocerlo se plantearon 10 preguntas sobre situaciones específicas de maltrato entre estudiantes, en las que de nuevo se encontraron porcentajes más elevados de víctimas que de agresores. Los que se incluyen a continuación corresponden a quienes respondieron haber sufrido, ejercido o presenciado cada agresión, 2 o 3 veces al mes o más. En el papel de testigo se incluyen a los que respondieron haber presenciado dicha situación, pero no haberla sufrido o ejercido.

Las cuatro situaciones más frecuentes son agresiones de tipo verbal y relacional.

- *Llamar por motes o burlarse*. Víctima, 9,9%; agresor/a, 3,9%; testigo: 46%.
- *Contar mentiras para que los demás te/le rechacen*. Víctima: 8%; agresor/a, 2,2%; testigo: 27,5%.
- *Hablar mal del aspecto físico para que hacerte/hacerle sentir mal*. Víctima: 6,9%; agresor/a, 2,2%; testigo: 31,3%.
- *Ignorar a propósito, excluyéndote/le del grupo*. Víctima: 6,8%; agresor/a, 2,8%; testigo: 31,3%.

El resto de las agresiones (físicas, sexuales, coacciones, contra las propiedades, racistas o xenófobas, o contra la orientación sexual) son menos frecuentes que las anteriores:

- Molestar con palabras o gestos desagradables de carácter sexual. Víctima: 4%; agresor/a, 1,5%; testigo, 18,2%.
- Amenazar u obligar a hacer cosas que no se quiere hacer. Víctima, 2,7%; agresor/a, 1,3%; testigo: 15,3%
- Pegar, dar patadas, empujar o encerrar con llave. Víctima, 3,2%, agresor/a, 1,6%; testigo: 20%.
- Quitar dinero, estropear tus/sus cosas o quitártelas/quitárselas. Víctima, 3,1%; agresor/a, 1,1%; testigo: 15,6%.
- Insultar o hablar mal de tu/su color de piel o tu/su país para hacerte/le sentir mal. Víctima: 3,9%; agresor/a, 1,8%; testigo: 22,2%.
- Gastar bromas sobre tu/su orientación sexual (se preguntó solo en secundaria). Víctima, 2,6%; agresor/a, 1,6%; testigo: 21,2%.

La comparación entre quienes se reconocen como víctimas o acosadores y quienes responden haber presenciado cada situación refleja importantes diferencias en las situaciones más y menos frecuentes, que cabe explicar por la especial visibilidad que parecen tener las agresiones físicas, de tipo racista o xenófobo y contra la orientación sexual, a pesar de su menor frecuencia.

El 19% del alumnado reconoce haber sufrido como víctima alguna de las 10 agresiones específicas 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia. ¿Cómo interpretar que este porcentaje sea bastante más elevado que el 6,2% de la prevalencia de víctimas de acoso?, ¿por qué la mayoría de quienes reconocen haber sufrido alguna situación específica no respondieron haber sufrido acoso frecuentemente en la pregunta general? Para responder a estas cuestiones conviene tener en cuenta que la pregunta general utilizada para estimar la prevalencia se plantea después de haber explicado en qué consiste el acoso, enfatizando la desigualdad de poder entre quienes acosan y su víctima, que no puede salir por sí misma de la situación. Cabe plantearse como hipótesis que al responder sobre victimizaciones específicas no tuvieron en cuenta dicha desigualdad, por eso el porcentaje de quienes responden a alguna de estas situaciones específicas sube sensiblemente, especialmente en las referidas a las agresiones más frecuentes, de tipo verbal y relacional, que podrían ser el inicio de una situación de acoso, pero que en muchos casos no lo son. Es muy importante tenerlas en cuenta para detenerlas desde la primera señal.

El 6% del alumnado reconoce haber participado como agresor en alguna de las 10 agresiones específicas. Para interpretar por qué este porcentaje es superior al del 2,1% de prevalencia de acosadores/as detectado en la pregunta general conviene tener en cuenta, como sucede con la victimización, que al responder sobre situaciones específicas han podido no considerar la desigualdad de poder con la víctima característica del acoso, especialmente en las agresiones más frecuentes, de tipo verbal y relacional, que no siempre forman parte de un proceso de acoso. Es posible también que la fuerte dificultad existente actualmente para reconocerse como acosador en la pregunta general disminuya en las preguntas específicas.

### 8.1.3. Diferencias entre etapas y entre cursos

Hay más estudiantes que se reconocen víctimas de acoso escolar en primaria (7,6%) que en secundaria (5,3%), sin diferencias significativas en el número de acosadores entre ambas etapas (1,9% y 2,1%, respectivamente)**.**

Como posible explicación de las diferencias en el número de víctimas entre etapas cabe pensar en el desarrollo de habilidades sociales con la edad que reduzcan el riesgo de victimización, así como en la eficacia de los programas escolares de prevención del acoso que suelen incrementarse en los últimos cursos de primaria. ¿Cómo explicar entonces que no se detecte en la misma medida una significativa disminución del número de acosadores a medida que avanzan los cursos y por tanto la edad? Los resultados de la siguiente conclusión pueden ayudar a responder a esta pregunta.

### 8.1.4 Qué figuras adultas han hablado con las víctimas y con los acosadores

Los resultados anteriores reflejan que las intervenciones educativas parecen haber ayudado a reducir el número de víctimas a medida que avanza la edad. Como muestra de su eficacia general para que pidan ayuda, por ejemplo, cabe considerar que actualmente el 77,6% de las víctimas reconozca que se lo ha contado a su madre, el 63,1% a su padre y el 52,4% a profesores/as; siendo este último porcentaje muy superior al que se obtenía hace más de dos décadas, cuando apenas existían programas contra el acoso escolar en los centros educativos. Estos porcentajes actuales contrastan con los encontrados entre acosadores al preguntarles si alguna figura adulta ha hablado con ellos/as sobre su conducta de acoso. A lo que la mayoría responde que ninguna persona adulta de su familia (62,3%) o ningún/a profesor/a (65,8%) lo ha hecho.

El conjunto de los resultados obtenidos en este estudio refleja una importante limitación educativa para corregir la conducta de quienes ejercen acoso escolar desde sus inicios, probablemente relacionada con la dificultad para detectarlo o con la insuficiencia de recursos y habilidades para intervenir con quienes lo llevan a cabo, tanto para el profesorado como para las familias.

### 8.1.5. Diferencias en función del curso y por tanto la edad:

- **La prevalencia de víctimas** pasa del 9,2% en cuarto de primaria a un 3,8% en cuarto de secundaria. Estas diferencias en función del curso son estadísticamente significativas entre los cursos extremos: 4º-5º de primaria (antes de la pubertad, 9-11 años), y 3º y 4º de secundaria (en plena adolescencia, 15-17 años).

- **La prevalencia de acosadores/as en educación primaria** disminuye a medida que avanzan los cursos y por tanto la edad, pasando de un 2,6% en cuarto de primaria a un 1,3% en sexto. Esta diferencia entre 6º y los cursos anteriores, que también se observa en el número de víctimas, es estadísticamente significativa, y cabe relacionarla con una disminución global del acoso entre dichos cursos, que podría estar relacionada con la adquisición de habilidades para resolver conflictos y las actividades contra el acoso escolar llevadas a cabo en los centros, que recuerda en mayor medida el alumnado de 5º y 6º de primaria (80,2% y 83,2%, respectivamente) que el de 4º de dicha etapa (65,1%).

- **El inicio de la educación secundaria incrementa el riesgo de acoso escolar**. A esta conclusión conducen los resultados que reflejan un mayor número de víctimas y de acosadores en el inicio de la educación secundaria que en el curso anterior, manteniéndose muy estable dicha prevalencia durante los cuatro cursos de secundaria. Este incremento en el inicio de la secundaria había sido encontrado también en estudios anteriores en distintos contextos culturales, interpretándolo como el resultado de un mecanismo destructivo de adaptación al nuevo contexto ejerciendo acoso escolar por parte de estudiantes muy orientados al dominio y con pocas habilidades alternativas para ejercer el poder de forma prosocial.

El incremento del acoso escolar al llegar a secundaria coincide con el incremento de dos de sus principales condiciones de riesgo: la justificación de la violencia y el rechazo a las víctimas, culpándolas del acoso que sufren. La fuerte presión de grupo que se produce al inicio de la adolescencia podría explicar estos cambios. Resultados que reflejan la necesidad de prevenir una influencia negativa de dicha presión incrementando, especialmente en los cursos de transición de etapas, el rechazo a toda forma de violencia desde el grupo de iguales, favoreciendo la empatía con quienes la sufren, para que todo el alumnado aplique lo que reconoce como las dos medidas más importantes para acabar con estas formas de violencia: que toda la clase apoye a la víctima sin dejarla sola y educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie acose a quien es diferente.

### 8.1.6. Diferencias en la prevalencia de víctimas entre chicos y chicas:

En educación primaria no hay diferencias significativas en el porcentaje de quienes se reconocen como víctimas entre chicas (7,5%) y chicos (7,7%). Diferencias que sí se encuentran en secundaria, con un porcentaje

significativamente más elevado entre las chicas (5,8%) que entre los chicos (4,7%).

### 8.1.7. El porcentaje de chicos que se reconocen acosadores es bastante más elevado que el de chicas en ambas etapas

En educación primaria la prevalencia de quienes se reconocen acosadores es del 2,4% entre los chicos y del 1,4%, entre las chicas; en educación secundaria, del 2,7% y del 1,4%. Diferencias en función del género que son estadísticamente significativas, como también se observa al preguntar si han ejercido 10 situaciones específicas de maltrato. El hecho de que los estereotipos sexistas asocien el dominio y la violencia con la masculinidad puede explicarlas.

### 8.1.8. La evolución durante los años de la pubertad y la transición a la educación secundaria es diferente en los chicos y en las chicas,

observándose que:

- **En los chicos** la disminución general de víctimas a medida que avanzan los cursos tiene una excepción en los de transición entre la primaria y la secundaria. En sexto de primaria hay una fuerte disminución respecto al curso anterior de chicos que se reconocen víctimas (quizá porque son los mayores de primaria y eso reduce su vulnerabilidad). En primero de secundaria hay un elevado incremento de chicos víctimas, que puede estar relacionado con la llegada a un nuevo contexto, en el que son los de menor edad, con el riesgo que de ello se deriva de ser percibidos como más vulnerables por quienes pretenden ejercer el dominio.

- **En las chicas**, el porcentaje de víctimas no se reduce hasta 3º de ESO. Tienen menos riesgo de victimización que ellos en 4º y 5º de primaria, más riesgo desde que entran en la pubertad (que en ellas se inicia antes, entre 6º de primaria y 2º de ESO), disminuyendo la magnitud de las diferencias en victimización entre chicos y chicas a partir de 3º de ESO, en plena adolescencia. Esta mayor vulnerabilidad de las chicas en los años de pubertad podría estar relacionada con el incremento de otras condiciones de riesgo evaluadas en este estudio (como las dificultades socioemocionales, los síntomas depresivos y la ideación suicida), con el riesgo de ser percibidas como más vulnerables por quienes pretenden ejercer el dominio.

### 8.1.9. Las diferencias en la prevalencia de acosadores/as en función de la edad van en direcciones distintas en los chicos y en las chicas a partir de los 14 años

En todos los cursos son más elevados los porcentajes de chicos que reconocen ejercer acoso escolar que los de chicas; y se observa en ambos grupos una disminución de acosadores/as durante los últimos cursos de primaria y un incremento al llegar al nuevo contexto de secundaria. El hecho de analizar estas diferencias en función del género ha permitido detectar la diferente evolución que parece tener la prevalencia de acosadores/as a partir de tercero de ESO, incrementándose entre los chicos y disminuyendo entre las chicas, como si a partir de dicha edad se acentuara la orientación al dominio de los chicos,

reduciéndose en el caso de las chicas. Resultados que reflejan la necesidad de adoptar una perspectiva de género en la evaluación y prevención del acoso escolar.

### 8.1.10. ¿Hay diferencias entre chicos y chicas en las situaciones específicas que se han vivido?

Los porcentajes de chicas que reconocen haber sufrido situaciones específicas de maltrato entre estudiantes (2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses) son más elevados que los de chicos en agresiones de tipo relacional y sobre el aspecto físico:

- Contando mentiras sobre ti para que los demás te rechacen: 9,6% de chicas y 6,8% de chicos.
- Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo: 8,1% de chicas y 5,7% de chicos.
- Hablando mal de tu aspecto físico para que te sintieras mal: 7,5% de chicas y 6,3% de chicos.

Como se analiza en la conclusión 8.6.3, también en el ciberacoso son significativamente más elevados los porcentajes de chicas de educación secundaria que reconocen haber sufrido estos tres tipos de situaciones, a las que se añade la situación sobre palabras o gestos desagradables de tipo sexual. En primaria solo se encuentran en contar mentiras para que te rechacen.

Los porcentajes de chicos son más elevados que los de chicas entre quienes reconocen sufrir agresiones físicas, racistas y contra la orientación sexual:

- Insultándote o hablando mal de tu color de piel o tu país para que te sintieras mal: 3,4% de chicas y 4,5% chicos.
- Pegándote, dándote patadas, empujándote o encerrándote con llave: 2,4% de chicas y 4% de chicos.
- Haciendo bromas sobre tu orientación sexual: 2,1% de chicas y 3% de chicos.

Como también se encuentra en la pregunta general sobre ejercer acoso, los porcentajes de chicos que reconocen haber participado como agresor en las 10 situaciones presenciales por las que se pregunta (2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses) son más elevados que los de las chicas, diferencias que llegan a ser estadísticamente significativas en las siguientes situaciones:

- Llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle: 4,6% de chicos y 3,1% de chicas.
- Pegándole, dándole patadas, empujándole o encerrándole con llave: 2,3% de chicos y 0,9% de chicas.
- Haciendo bromas sobre su orientación sexual (solo se preguntó en secundaria): 2,3% de chicos y 0,9% de chicas.
- Molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual: 1,9% de chicos y 1,2% de chicas.

- Amenazándole u obligándole a hacer cosas que no quería hacer: 1,5% de chicos y 1,1% de chicas.
- Quitándole dinero, estropeando sus cosas o quitándolas: 1,3% de chicos y 0,9% de chicas.

Los resultados sobre ciberacoso (sobre los que trata la conclusión 8.6.3) reflejan que los chicos reconocen participar en situaciones de ciberacoso más que las chicas en las 14 situaciones por las que se pregunta, tanto en primaria como en secundaria, con la única excepción de “contando mentiras o rumores sobre él o ella para que los demás le rechacen”, en la que esto sucede solo en secundaria. La magnitud de estas diferencias es mayor en secundaria, etapa en la que resultan estadísticamente significativas.

Resultados que cabe explicar en función de los estereotipos sexistas que asocian el dominio y la violencia con la masculinidad; y vuelven a poner de manifiesto la necesidad de ayudar a superar el sexismo para prevenir tanto el acoso escolar como el ciberacoso. También reflejan que, aunque las chicas tienen menos riesgo de ejercer tanto el acoso presencial como el ciberacoso, su protección no es absoluta; y que adaptar los programas desde una perspectiva de género requiere prestar una especial atención a las situaciones de acoso escolar relacional y contra el aspecto físico que sufren más ellas.

## 8.2. Lo que responden las víctimas sobre las condiciones que rodean al acoso escolar

Los resultados que a continuación se presentan proceden de las respuestas de quienes habían reconocido sufrir acoso en la pregunta general o haber sufrido alguna de las 10 situaciones específicas 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses (el 19,8%):

**8.2.1. Dónde se produjeron las agresiones.** A través de las respuestas de las víctimas se desprende que:

- *El patio* es el lugar más frecuente en general (57,8%), con diferencias entre primaria (69,6%) y secundaria (48.8%).
- *El aula* es el escenario muy frecuente sobre todo en secundaria*:* en ausencia del profesorado, el 34,9% en primaria y el 48,9% en secundaria; y con su presencia el 17,6% y el 35,7%, respectivamente.
- *El gimnasio o la clase de educación física* (24,8% en primaria y 20,9% en secundaria) y *los pasillos (*16,6% y 30,6%, respectivamente) ocupan una tercera posición, con grandes diferencias entre etapas en este último.
- *El comedor* (27,3% y 8,6%) y *las actividades extraescolares* (13,2% y 8,7%) son escenario de acoso más frecuentemente en primaria que en secundaria. Sucede lo contrario con el *camino de ida y vuelta al centro* (9,1% y 14,4%) y con la *parada del autobús* (2,6% y 4,7%).
- *Los aseos*, pueden ser el escenario del acoso de especial gravedad: 12,3% en primaria y 10,4% en secundaria.
- *Dentro del autobús*, el 5,5% en primaria y el 6,7% en secundaria.
- Y *en otros lugares,* el 40,7% en primaria y el 36% en secundaria. Lo cual sugiere la posible extensión del acoso por parte de estudiantes del centro

más allá de la escuela, siendo probablemente los dispositivos digitales la extensión más frecuente, como se encuentra al preguntar por dicho contexto.

Los resultados que se acaban de exponer ponen de manifiesto la necesidad de incrementar la formación sobre cómo detectar y prevenir el acoso, y las situaciones con las que se inicia, a todas las personas que acompañan al alumnado en los lugares anteriormente expuestos.

### 8.2.2. Quiénes llevaron a cabo las agresiones

A partir de las respuestas de las víctimas se desprende que, en una gran mayoría de casos, las agresiones sufridas por cada víctima han sido realizadas por los/as mismos estudiantes, encontrándose que:

*Quienes agreden son con más frecuencia chicos que chicas*:

- Las que se producen *contra chicos* son realizadas sobre todo por otros chicos, más frecuentemente en grupo (el 42,2%), aunque también son frecuentes las llevadas a cabo principalmente por un chico (el 37,5%). Es menos frecuente que ellos sufran acoso realizado solo por chicas.
- Las que se producen *contra chicas* son realizadas tanto por compañeras como por compañeros, individualmente o en grupo.

*De qué curso son*. La mayor parte de las agresiones se llevan a cabo por estudiantes del mismo curso que la víctima (68,9%), aunque en un 20,7% de casos lo realizan estudiantes de un curso más alto y en un 9,3% de un curso más bajo.

*La mayoría se realizan en grupo*. En el 39,9%, de los casos las agresiones han sido realizadas solo por un/a estudiante. El 60,1% de las víctimas han reconocido su realización grupal. Respecto al tamaño del grupo, el mayor porcentaje (41,8%) responde que eran 2-3 estudiantes.

## 8.3. Características de la víctima a las que atribuyen la victimización

Integrando los resultados obtenidos al preguntar con qué características propias o de las víctimas relacionan la victimización, quienes han sufrido acoso escolar y quienes lo han ejercido o presenciado, se observan los siguientes resultados:

1) *La característica más relevante* es el *aspecto físico,* así lo destacan el 52,9% de las víctimas y el 62% de acosadores o testigos. Es posible que la relevancia de dicho aspecto haya aumentado en las generaciones que han crecido con dispositivos digitales que utilizan fotos y vídeos, sobreestimando el valor de la apariencia y estigmatizando a quienes contrarían el ideal de belleza predominante. En relación con lo cual hay que tener en cuenta también que el 26,6% de las víctimas y el 52,8% de quienes presencian o realizan el acoso atribuyan la victimización a que la víctima sea *más gordo/a.*

2) *Ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos* es reconocido como causa de victimización por el 23,9% de las víctimas y el 54,4% de acosadores/as o testigos; *o una chica que no se comporta como*

*la mayoría de las chicas* (por el 20,3% y el 40,2%, respectivamente). Porcentajes que si se suman ponen de manifiesto que un 44,2% de las víctimas de acoso y un 94,6% de acosadores/as o testigos relacionan la victimización con conductas que van en contra de los estereotipos sexistas. En relación con lo cual cabe destacar también que atribuyan la victimización a *la orientación sexual el* 12,4% de las víctimas y el 31,4% de acosadores y testigos. El hecho de que los porcentajes de atribuciones relacionadas con el sexismo sean bastante más elevados entre quienes han presenciado o ejercido acoso escolar que entre quienes lo han sufrido puede estar relacionado con la especial visibilidad de dichas características en el acoso escolar.

*3) La indefensión y el aislamiento como causas de victimización* son más reconocidas por quienes presencian o ejercen el acoso que por quienes lo sufren, sobre todo el aislamiento y ser nuevo/a, en las que se pone de manifiesto la ausencia de amigos/as que puedan ayudar a detenerlo, características que parecen ser por tanto muy visibles:

- *No defenderme/se* es reconocido por el 41,1% de las víctimas y el 50,6% de acosadores o testigos.
- *Estar aislado/a sin amigos/as*, por el 25% y el 46,8% respectivamente.
- *Ser nuevo en el centro* por el 12,1% y el 25,5% respectivamente.

*4) Por envidia* es más reconocido como causa de victimización por las víctimas (42,2%), pero también por un porcentaje considerable de quienes ejercen o presencian en acoso escolar (35,5%). Resultado que pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta en la prevención de este problema el riesgo que puede suponer también la diversidad relacionada con cualidades envidiables.

*5)* Las características relacionadas con el *acoso racista y xenófobo* son reconocidas por un porcentaje bastante más elevado de acosadores/as o testigos que de víctimas, lo que pone de manifiesto la visibilidad de dichas características en el acoso escolar, siendo especialmente elevada la diferencia en “ser gitano/a”:

- Por *ser gitano/a*, así lo reconoce el 4,2% de víctimas, frente al 20,2%, de acosadores/as o testigos.
- Por el *color de piel*, el 19,7% y el 37,4% respectivamente.
- Por *venir de otro país*, el 13,9% y el 38,2%, respectivamente.

*6)* También las características relacionadas con la *diversidad funcional* son bastante más reconocidas por quienes ejercen o presencian acoso escolar que por sus víctimas.

- La *dificultad para aprender*, por el 18,6% de víctimas y el 37,9% de acosadores/as o testigos.
- La dificultad para ver: 11,8% y 17,7%, respectivamente
- La dificultad para oír: 6,4% y 14,5%, respectivamente.
- La dificultad para moverse: 6,3% y 16,9%, respectivamente.

El hecho de que los porcentajes de quienes destacan la diversidad funcional como causa de victimización sean más elevados entre acosadores o testigos que entre las víctimas refleja la visibilidad de dichas características en el acoso escolar.

## 8.4. Pertenencia a colectivos que sufren exclusión en el conjunto de la sociedad y riesgo de sufrir acoso escolar

### 8.4.1. Diversidad de orientación sexual o de género

El 10,7% de quienes se identifican con alguna de las cuatro orientaciones sexuales o de género por las que se ha preguntado en educación secundaria responde haber sufrido acoso escolar después de haber leído en qué consiste dicho problema; frente al 89,3% de quienes no reconocen haberlo sufrido durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más).

- *Homosexualidad.* El 13,8% de quienes respondieron identificarse con dicha orientación sexual reconoció haber sido víctima de acoso escolar en los dos últimos meses.
- *Bisexualidad.* El 10% de quienes respondieron identificarse con dicha orientación se reconoció como víctima de acoso escolar.
- *Transexualidad*. El 21,5% de quienes respondieron identificarse con dicha orientación se reconoció víctima de acoso escolar.
- *Género no binario*. El 18,4% de quienes respondieron identificarse con dicha orientación se reconoció víctima de acoso escolar.

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto que dichas orientaciones sexuales o de género incrementan de forma estadísticamente significativa el riesgo de sufrir acoso escolar en educación secundaria. También reflejan que actualmente casi el 90% de quienes se incluyen en dichos colectivos no se reconocen como víctimas de acoso escolar durante los dos últimos meses. Resultados mejores que los obtenidos en estudios anteriores en diversos contextos culturales, y que cabe relacionar con la mayor sensibilidad que tanto la sociedad como las escuelas tienen actualmente contra la LGTBIfobia; problema que a pesar de los avances sigue existiendo. Por lo que se hace necesario incrementar las medidas para prevenirla de forma generalizada.

### 8.4.2. Diversidad funcional

Con el objetivo de analizar dicha relación se preguntó si se tenía alguna de las cuatro dificultades siguientes, encontrando que las cuatro y sobre todo la de aprender, incrementan el riesgo de ser elegido/a víctima de acoso escolar durante los dos últimos meses:

5) *Dificultades para ver*. El 11,4% de quienes responden tener dichas dificultades se reconoce víctima de acoso escolar.
6) *Dificultades para oír*. El 16,4% de quienes responden tener dichas dificultades reconoce haber sufrido acoso escolar.
~~7)~~ *Dificultades para moverse*. El 13,3% de quienes responden tener dichas dificultades se reconoce víctima de acoso escolar.

8) *Dificultades para aprender*. El 12,3% de quienes responden tener dichas dificultades reconoce haber sufrido acoso escolar. Representan el 34.1% de las víctimas de acoso escolar y el 15,9% de quienes no lo son.

### 8.4.3. Diversidad cultural

Para analizar dicha relación se preguntó a todo el alumnado por su país de nacimiento, así como por el de su madre y su padre. Encontrando que:

3) *Quienes han nacido en otro país no tienen más riesgo* de sufrir acoso escolar que quienes han nacido en España.

4) *El hecho de que la madre y/o el padre haya nacido en otro país incrementa ligeramente el riesgo de sufrir acoso escolar.* El 7,3% de quienes reconocieron haber sufrido acoso escolar durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más) responden que su madre y/o su padre ha nacido en otro país; cifra algo superior a la del 5,7% de víctimas de acoso entre quienes tienen a ambos progenitores nacidos en España.

Estos resultados siguen reflejando la necesidad de promover la tolerancia y el respeto intercultural para prevenir el acoso escolar, y reconocer el esfuerzo de las escuelas por incluir a las minorías culturales y prevenir la xenofobia; esfuerzo que es necesario incrementar y generalizar para que llegue a toda la población en las mejores condiciones, contrarrestando los nuevos riesgos que la desinformación provoca en este sentido.

### 8.4.5. Diversidad de aspecto físico

La característica vinculada a dicho aspecto que más relacionada parece estar con la victimización es el sobrepeso. Con el objetivo de estimarlo se preguntó a todo el alumnado cuánto mide y cuánto pesar. A partir de las respuestas de se calculó su índice de masa corporal (IMC), y comparándolo con los baremos para cada edad se establecieron tres situaciones: peso normal, sobrepeso y obesidad, encontrando que está significativamente relacionado con la victimización:

- Entre el alumnado con peso normal, el 5,4% se reconoce víctima de acoso escolar.
- Entre el alumnado con sobrepeso, el 6,8%.
- Entre el alumnado con obesidad, el 10,2%.

Según los análisis realizados a partir de los datos de peso y altura, el 21,6% del alumnado tiene sobrepeso u obesidad; cifra próxima a la del 26,6% de víctimas de acoso que atribuye su victimización a ser más gordo/a; y muy inferior a la del 52,8% de acosadores/as y testigos que la relacionan con dicha peculiaridad. Lo cual pone de manifiesto una gran visibilidad de los comentarios estigmatizadores a través de los cuales se ejerce esta forma de acoso, una de las más frecuentes, especialmente contra las chicas y en la adolescencia, que puede suponer un estrés especial entre nativos/as digitales debido a la exagerada importancia que

el aspecto físico tiene entre quienes pasan tanto tiempo viendo y colgando fotos y vídeos en las redes sociales.

## 8.5. Condiciones escolares de riesgo o de protección

### 8.5.1. El papel del grupo de iguales ante el acoso escolar

La mayoría de las situaciones de acoso se producen en presencia de otros/as compañeros/as que pueden tener un decisivo papel en el riesgo para detener la agresión.

Al preguntar al alumnado que ha sufrido, ejercido o presenciado acoso durante los dos últimos meses (3 o veces al mes o más), que suele hacer en dichas situaciones se encontraron los siguientes resultados:

*1)Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 82,3%*, diferenciándose tres posiciones muy diferentes:

- Intentar cortar la situación, aunque no sea amigo/a de la víctima: el 41.9%
- Intentar cortar la situación solo si es su amigo/a: el 25%.
- Creo que debería impedirla, pero no hago nada: el 15%.

2) *Indiferentes ante la violencia o que la justifican sin intervenir: el 10,5%.* Entre los que se incluyen: el 7,8% de quienes reconocen “no hago nada porque no es mi problema” y el 2,7% de quienes dicen “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”.

3) *Participan en la violencia: el 7,2%*, pudiéndose diferenciar también dos situaciones, la del 2,6% que responde “participo dirigiendo el grupo que se mete con él o con ella” y el 2,7% que reconoce “me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”.

La comparación de estos resultados en función de la etapa educativa refleja que, aunque la suma de las tres posiciones más contrarias a la violencia es similar en primaria (82,1%) y en secundaria (82,5%), su distribución varía, siendo bastante más elevado el intento de cortar la situación independientemente de quien sea la víctima en primaria (51,2%) que en secundaria (35,6%). Cabe relacionar estas diferencias con las que existen en la justificación de la violencia y las actitudes hacia las víctimas en las dos etapas, así como con la mayor influencia de la presión ejercida desde el grupo de iguales en la adolescencia.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de chicas y chicos que:

- *Intentan cortar la situación*, *aunque no sea mi amigo o mi amiga*, un 48,4% de chicas y un 35,6% de chicos. Es la postura más contundente contra el acoso y en la que se producen las principales diferencias en función del género.
- Los porcentajes de chicos (5,4%) son más elevados que los de chicas (3,8%) entre quienes reconocen *participar en la violencia dirigiendo el*

*grupo*; y entre quienes lo hacen *siguiendo la presión del grupo* (3,6% y 1,6%, respectivamente).

- También son mayores los porcentajes de chicos que adoptan *una postura pasiva de apoyo al acoso* (9,9% entre los chicos, 5,6% entre las chicas), así como entre quienes *no hacen hace por considerar que no es su problema* (3,8% frente al 1,6%, respectivamente).

Estos resultados vuelven a poner de manifiesto la relación que sigue existiendo entre el acoso y los estereotipos sexistas, que asocian la identidad masculina con el dominio y la violencia, con los que se identifican más los chicos. También reflejan que, aunque las chicas tienen menos riesgo de identificarse con dicho modelo, su protección en este sentido no es absoluta, así como la necesidad de enseñar a rechazar dicho modelo como la antítesis de la igualdad y el respeto mutuo con los que se identifica nuestra sociedad.

### 8.5.2. Hablar con personas que pueden ayudar a salir de la victimización

Como ya se ha comentado anteriormente, a la pregunta "¿le has contado a alguien que has sufrido acoso?**"**, el 61,8%, respondió que sí, poniendo así de manifiesto la extensión de esta importante condición de protección; y el 38,2% que no, una situación de riesgo que conviene prevenir. Para conseguirlo hay que tener en cuenta por qué no lo contaron. La razón más frecuente que fue por miedo (68,8%), seguido a distancia de por no preocupar a su familia (42,3%) y otra razón (40,7%). Una de cada tres víctimas (33,9%) no lo contó por pensar que no iba a servir de nada y una cuarta parte por no ser chivato/a (27,7%) o por no saber a quién pedir ayuda (24,7%). Resultados que reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por superar el miedo a pedir ayuda frente al acoso, así como la disponibilidad de figuras a las que puedan recurrir todas sus víctimas. Sorprende que, aunque minoritaria siga existiendo la tendencia a estigmatizar dicha petición de ayuda como algo propio de chivatos/as, muy generalizada en otras épocas y a la que sigue siendo necesario prestar atención en los programas de prevención del acoso escolar.

### 8.5.4 Medidas para corregir la conducta de quienes ejercen el acoso escolar

El hecho ya mencionado de que la mayoría de quienes ejercen acoso escolar no haya hablado con ninguna persona adulta sobre su conducta de acoso en la escuela ni en la familia, refleja una importante limitación educativa para detenerlo desde sus inicios, probablemente relacionada con la dificultad para detectarlo o con la insuficiencia de recursos y habilidades para intervenir con quienes lo llevan a cabo, tanto para el profesorado como para las familias. De lo cual se desprende la conveniencia de incrementar acciones que:

1) Mejoren la capacidad del profesorado y las familias para ayudar a corregir el comportamiento de quienes ejercen acoso escolar, integrando tres tipos de cambio: cognitivos (entendiendo por qué está mal lo que hace), emocionales (arrepintiéndose) y conductuales (para reparar el daño originado y disponer de alternativas no violentas para ejercer el poder y sentirse importantes de forma prosocial).

2) Mejoren la capacidad de cooperación entre la escuela y las familias en la erradicación de las conductas de acoso.

Una adecuada aplicación de las *prácticas restaurativas* (círculos de diálogo, conversaciones, encuentros, círculos de resolución de problemas...) que el 57,5% de los centros respondió estar llevando a cabo pueden ser muy eficaces para avanzar en la corrección de la conducta de quienes ejercen el acoso escolar. Convendría en este sentido divulgar y extender las mejores prácticas para que puedan ser utilizadas también por el 42,5% de los centros que todavía no las utilizan.

Las *aulas de convivencia* para trabajar con el alumnado que ha incumplido las normas de convivencia (disponibles en el 39,5% de los centros) y los *equipos de mediación* (disponibles en el 65,1%) pueden ser contextos muy eficaces para trabajar con el alumnado que ha ejercido acoso escolar para que corrija dicha conducta.

### 8.5.4. El trabajo escolar contra el acoso reduce el riesgo de sufrirlo como víctima y de ejercerlo como acosador

A la pregunta: "¿recuerdas haber trabajado en clase sobre lo que es el acoso escolar y qué hacer para detenerlo?" el 79,7% respondió que sí y el 20,3% que no (sobre un total de 17.080 estudiantes). El porcentaje de quienes dicen haber tratado este problema en la escuela es similar en centros de titularidad pública (79,8%) y concertado/privada (79,5%); y algo más en el alumnado de secundaria (81,8%) que en el de primaria (76,6%).

El riesgo de haber vivido acoso escolar (como víctima o como acosador) durante los dos últimos meses (2 o 3 veces al mes o más) es menor entre quienes recuerdan haber trabajado en la escuela contra dicho problema. Entre los que no recuerdan dicho trabajo, el 7,9% se reconoce víctima y el 2,8% como acosador/a; cifras que bajan al 5,6% y al 1,7%, respectivamente, entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro contra el acoso.

Estos resultados ponen de manifiesto que el trabajo realizado en España desde los centros educativos para prevenir el acoso escolar reduce su riesgo. También reflejan la necesidad de extender dicha prevención a toda la población (actualmente el 20,3% no la recuerda), así como la de incrementar su eficacia para erradicar los casos que siguen produciéndose en los centros que han trabajado contra este problema desde las aulas.

### 8.5.5. Eficacia de medidas educativas para detener las agresiones según el alumnado

Al preguntar al alumnado de secundaria por la eficacia de nueve medidas para que quienes agreden dejen de hacerlo se encuentra que:

- *La medida más relevante,* estimada como bastante o muy eficaz por un mayor porcentaje de estudiantes (61,3%), es "que toda la clase apoye al estudiante agredido/a sin dejarle solo/a"; porcentaje que es aún más

elevado entre las víctimas (64,9%). Este resultado coincide con el que se encuentra en las investigaciones sobre este tema, destacando la indefensión y el aislamiento de las víctimas como una de las principales condiciones de riesgo y que el acoso cesa si el grupo de iguales apoya a la víctima.

- *La segunda medida más eficaz* desde la perspectiva del alumnado es "educar en igualdad y respeto mutuo para que nadie acose al que es diferente". El porcentaje global de quienes responden que sería bastante o muy eficaz es del 52,1%; el 55,5% entre las víctimas. Se trata de nuevo de una medida que coincide con los resultados de las investigaciones sobre la tendencia a acosar a compañeros/as que se perciben diferentes y especialmente a quienes pertenecen a colectivos que tienen más riesgo de sufrir exclusión y estigmatización en el conjunto de la sociedad.

## 8.6. El ciberacoso

### 8.6.1. Exposición a los riesgos de internet y las redes sociales

Para conocer la exposición al riesgo de ciberacoso se incluyeron dos preguntas sobre el acceso a internet sin que ninguna persona adulta vea lo que están haciendo; y sobre tener cuenta en redes sociales. Estas preguntas se plantearon a partir de quinto de primaria, debido a que el uso de los dispositivos digitales sin presencia adulta es mínimo por debajo de dicha edad, y el alumnado de cuarto curso de primaria ni siquiera entendía bien estas preguntas. Como era previsible, las respuestas afirmativas a estas dos preguntas aumentan de forma considerable con la edad, situándose en 5º de primaria en el 47,7% respecto al uso de internet sin presencia adulta y en el 50,8% respecto a las cuentas en redes sociales. El aumento es especialmente acentuado entre dicho curso y 2º de ESO (con 13-14 años) y se extienden a todo el alumnado en 4º de ESO (95,7% y 97,4%, respectivamente).

Entre el alumnado de quinto de primaria que tiene cuenta en redes sociales, su iniciación está siendo sobre todo a través de Youtube (71,8%) y Tiktok (71%), seguido a cierta distancia de Whatsapp (58,7%) e Instagram (28,3%). Estas siguen siendo las cuatro redes más utilizadas en secundaria, con porcentajes mucho más elevados.

### 8.6.2. Situaciones específicas de ciberacoso reconocidas por sus víctimas

Debido a la distinta naturaleza del ciberacoso y la dificultad que supone reconocer que se ha vivido a través de una explicación general, dicho problema se ha evaluado solamente preguntando por situaciones específicas de maltrato entre iguales sufridas a través del móvil, la Tablet o el ordenador, que podrían derivar en acoso. En algunos de los resultados que se presentan a continuación se mencionan las diferencias con las sufridas de forma presencial. Hacen referencia a las situaciones por las que se pregunta de forma similar en los dos tipos de maltrato: presencial y a través de dispositivos digitales.

Los resultados, sumando a quienes responden haber sufrido cada situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más reflejaron que:

1) *Las situaciones de victimización más frecuentes son de tipo verbal y relacional*: “llamarme por motes, burlándose o ridiculizándome” (4,2%) “contar mentiras para que los demás me rechacen” (5,4%), “hablar mal de mi aspecto físico para que me sintiera mal” (4,5%) e “ignorarme a propósito, excluyéndole del grupo” (3,5%). Se trata también de las cuatro situaciones más frecuentes en el acoso escolar presencial, con porcentajes más elevados que con TIC.

2) *En un segundo nivel de frecuencia*, se sitúan el acoso sexual (2,5%, (“molestarme con palabras o gestos desagradables de carácter sexual”), el acoso racista o xenófobo (2,3%), enviar o publicar “fotos o vídeos tuyos sin su permiso o para hacerle daño” (2,1%), las amenazas/coacciones (2%) y las llamadas anónimas para dar miedo (2%). Las tres situaciones anteriores que también se evaluaron en el acoso escolar presencial (sobre acoso sexual, racista y coactivo), se encuentran en ambos tipos de acoso entre las de frecuencia media, con porcentajes superiores en el que se ejerce presencialmente en la escuela. Con un nivel similar de frecuencia se sitúa “gastar bromas sobre tu orientación sexual” (2,2%), pregunta que solo se planteó en secundaria.

3) *Las situaciones menos frecuentes suponen una mayor dificultad* de realización y son específicas del ciberacoso: 1,4%, “piratear tu cuenta para hacerse pasar por ti”; 1,4%, “creando un perfil falso con sus datos personales para hacerte daño”; 1,5%, “creando adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse contigo o criticarte delante de todos”; 1,8%, “cogiendo tu móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterte en problemas”.

El 10,7% del alumnado que tiene acceso a internet sin presencia adulta y/o cuenta en redes sociales respondió haber sufrido alguna de las 14 situaciones de victimización a través de dispositivos digitales 2 o 3 veces al mes o con más frecuencia, con diferencias significativas entre chicas (12,7%) y chicos (el 8,7%). Estas diferencias se producen ya en educación primaria (10,3% en las chicas y 8% en los chicos) y aumentan en secundaria (13,8% en las chicas y 9% en los chicos).

Comparando por etapas educativas, se encuentra que en las 13 situaciones por las que se pregunta en ambas, los porcentajes de quienes reconocen haberlas sufrido son más elevados en secundaria que en primaria; y en diez de dichas situaciones estas diferencias son estadísticamente significativas.

Analizando las diferencias entre chicos y chicas en las situaciones de ciberacoso que reconocen haber sufrido se encuentra que:

*1) En educación primaria*, hay muy pocas diferencias entre chicos y chicas, y solo resultan estadísticamente significativas en la situación “contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen”, que reconoce haber sufrido a través de dispositivos digitales 2 o 3 veces al mes o más: el 3,5% de los chicos y el 4,9% de las chicas.

2) *En educación secundaria* las diferencias aumentan, con superiores porcentajes de chicas que reconocen haberlas sufrido, siendo estadísticamente

significativas estas diferencias en las siguientes situaciones. Los incluidos en primer lugar corresponden a los chicos, y en segundo lugar a los de las chicas. Ambos hacen referencia a quienes responden haber sufrido cada situación 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses:

- Contando mentiras o rumores sobre ti para que otros te rechacen: 3,9% y 8%.
- Hablando mal de ti por tu aspecto físico para hacerte sentir mal: 3,4% y 6,7%.
- Ignorándote a propósito o excluyéndote del grupo: 2,6% y 4,7%.
- Molestándote con palabras o gestos desagradables de carácter sexual: 2,4% y 3,3%.

### 8.6.3. Situaciones específicas de ciberacoso que reconocen haber ejercido

Los resultados obtenidos en las 14 preguntas sobre participación en situaciones de ciberacoso, a quienes habían respondido tener acceso a internet sin presencia adulta y cuatro de ellas solo a quienes además habían reconocido tener cuenta en redes sociales, reflejaron los siguientes resultados (sumando a quienes reconocieron haber participado en cada una de ellas 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses):

1) *Los porcentajes en las 14 situaciones giran entre el 1% y el 2%*, con menores diferencias entre ellos que las detectadas en las situaciones reconocidas por las víctimas de ciberacoso o en el acoso escolar presencial.

2) *Las situaciones más frecuentes son de tipo verbal y relacional, incluidas las racistas y homófobas:* "llamándole por motes y burlándose de él o de ella para molestarle" (2%), "ignorándole a propósito, excluyéndole de tu grupo" (1,7%), "insultándole o hablando mal de su país o de su color de piel para que se sintiera mal" (1,6%), "contando mentiras o rumores sobre él o ella para que los demás le rechacen" (1,5%), "hablando mal de su aspecto físico para que me sintiera mal" (1,5%) y "haciendo bromas de su orientación sexual (1,5%). Cuatro de estas situaciones son también las más reconocidas por las víctimas, así como desde ambos papeles en el acoso escolar presencial. En el caso de quienes reconocen haber participado en ciberacoso, parecen tener una frecuencia similar las situaciones de acoso racista y homófobo.

*3) En el resto de las situaciones, los porcentajes de quienes reconocen haber participado son menores*, entre el 1,4% (en: "molestándole con palabras o gestos desagradables de carácter sexual" y el 1% (en: "llamándole de forma anónima para amenazarle y darle miedo" y "cogiendo su móvil y enviando fotos, vídeos o mensajes malos para meterle en problemas").

Los chicos reconocen participar en situaciones de ciberacoso más que las chicas en todas las situaciones, tanto en primaria como en secundaria, con la única excepción de "contando mentiras o rumores sobre él o ella para que los demás le rechacen", en la que esto sucede solo en secundaria mientras que los porcentajes son casi idénticos en primaria. La magnitud de estas diferencias es mayor en secundaria, etapa en la que resultan estadísticamente significativas.

El 4,36% de quienes tienen acceso a internet y/o cuenta en redes sociales reconocieron haber participado en alguna situación de ciberacoso 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses. Por etapas se encuentra que son el 4,1% del alumnado de primaria que respondió a estas preguntas (2.295); y el 4,4% del alumnado de secundaria (de 8.521). Para interpretar estos resultados conviene tener en cuenta las grandes diferencias entre etapas en el alumnado que responde a estas preguntas debido a las existentes en el uso de dispositivos digitales (el 49% en 5º y 6º de primaria y el 86% en secundaria). En ambas etapas, el porcentaje de chicos que reconoce haber participado en alguna situación de ciberacoso es significativamente más elevado que el porcentaje de chicas. En primaria son el 3,7% de las chicas que respondieron a estas preguntas y el 4,5% de los chicos; en secundaria, el 3,6% de las chicas y el 5,2% de los chicos

### 8.6.4. Haber trabajado en el centro sobre los riesgos de las TIC y saber dónde pedir ayuda como condiciones de protección

A la pregunta "¿recuerdas que se haya trabajado en tu centro sobre los riesgos de internet y las redes sociales?" respondió afirmativamente el 85,2% del alumnado y negativamente el 14,8%. Porcentaje significativamente más elevado en educación secundaria (87,8%) que en primaria (79,7%). El hecho de haber trabajado en el centro sobre los riesgos de las TIC reduce el riesgo de ejercer acoso escolar, así como el de sufrir y ejercer ciberacoso.

- *En acoso escolar.* Recuerdan haber trabajado en el centro sobre los riesgos de las TIC el 86,6% de los no implicados/as, el 81,4% las víctimas y 73,2% de los/as acosadores/as. Hay diferencias significativas entre el porcentaje de los no implicados/as y el de quienes lo ejercen.
- *En ciberacoso.* Recuerdan haber trabajado en el centro sobre los riesgos de las TIC el 89,2% de los/as no implicados/as, el 78,6% de las víctimas y el 73,7% de los/as acosadores. Son significativas las diferencias entre los tres grupos.

A la pregunta "¿sabes dónde podrías encontrar ayuda si tuvieras un problema grave con otra persona a través de internet o del móvil?" respondió afirmativamente el 79,4% del alumnado y que no el 20,6%, con diferencias significativas entre etapas: en primaria el 77% y en secundaria el 80,5%. Saber a quién acudir reduce el riesgo de ejercer acoso escolar, así como el de ejercer y sufrir ciberacoso:

- *En acoso escolar*. Saben dónde encontrar ayuda ante un problema grave con otra persona el 80.9% de los/as no implicados/as, el 76,6% de las víctimas y el 68,6% de los acosadores/as, siendo significativas las diferencias entre quienes no están implicados/as y quienes ejercen acoso escolar.

- *En ciberacoso*. Saben dónde encontrar este tipo de ayuda el 81,9% en los/as no implicados/as, el 72,2% de las víctimas y el 66,7% de los/as

acosadores/as. Hay diferencias significativas entre los porcentajes de los tres grupos.

En relación con la necesidad de protección frente a los riesgos de las TIC cabe considerar también los siguientes resultados:

1) *Hablar con su madre o con su padre de lo que hacen en internet y las redes sociales.* La mayoría (*71,6%)* reconoce haber hablado alguna vez, aunque es muy minoritario hacerlo de forma habitual (20,7%), con diferencias significativas en función del género y la etapa, estando más extendida esta conducta entre las chicas que entre los chicos; y en educación primaria que en educación secundaria.

2) *Hablar con el profesorado de lo que hacen en internet y las redes sociales*. Solo el 28,4% reconoce haberlo hecho alguna vez, siendo muchos menos (4,6%) quienes lo hacen de forma habitual, el 5,2% entre las chicas y el 3,9% entre los chicos; y mayores porcentajes de quienes no han hablado nunca en secundaria (72,4%) que en primaria (68,7%).

3) *Hablar con alguien del ciberacoso sufrido.* El 44,9% de quienes responden haber sufrido con frecuencia alguna situación de ciberacoso reconoce habérselo contado a alguien y el 55,1% no haberlo hecho. Entre quienes lo contaron lo más frecuente es recurrir a los amigos y las amigas (78,1%), seguido de las siguientes personas de su familia: la madre (68,7%), el padre (58,1%) y los hermanos y hermanas (44,7%).

### 8.6.5. Haber vivido acoso escolar incrementa el riesgo de vivir ciberacoso

A esta conclusión permiten llegar los siguientes resultados, en los que se refleja que una de las principales condiciones de riesgo de violencia es haberla vivido antes. Los porcentajes de acoso escolar corresponden a quienes reconocieron haber sufrido dicho problema después de haber leído en que consiste; y los de ciberacoso a quienes respondieron haber sufrido alguna de las 14 situaciones específicas, 2 o 3 veces al mes o más durante los dos últimos meses.

- *Haber sufrido acoso escolar incrementa el riesgo de sufrir ciberacoso.* Del 6,2% del alumnado que se reconoció haber sufrido acoso escolar casi la mitad (el 46,4%) reconoció haber sufrido con dicha frecuencia alguna de las 14 situaciones de ciberacoso evaluadas.
- *Haber ejercido acoso escolar incrementa el riesgo de ejercer ciberacoso.* Del 2,1% del alumnado que reconoció haber ejercido acoso el 35,3% reconoció haber participado en ciberacoso.
- *El acoso escolar como víctima incrementa el riesgo de ejercer ciberacoso.* El 10,6% de quienes se reconocieron víctimas de acoso escolar respondieron haber participado en ciberacoso.
- *Ejercer acoso escolar incrementa el riesgo de sufrir situaciones de ciberacoso como víctima.* El 41,1% de los acosadores contra compañeros/a de la escuela responde haber sufrido como víctima alguna situación de ciberacoso. Parece por tanto que a través de dispositivos

digitales cambia el desequilibro de poder entre quienes sufren y ejercen el acoso escolar, disminuyendo el de quienes ejercen acoso presencial.

Para explicar estos resultados conviene tener en cuenta que el 57,4% de quienes reconocieron haber sufrido alguna situación de ciberacoso respondió que había conocido a quienes ejercieron el ciberacoso en el colegio o instituto; el 32,5% dijo que los había conocido en internet y el 33,9% en otro lugar.

Estos resultados sobre la relación entre los papeles en el acoso escolar y en el ciberacoso vuelven a poner de manifiesto la necesidad de incluir en los programas contra el acoso escolar actividades que reduzcan el riesgo de reproducción de situaciones de violencia vividas con anterioridad.

### 8.7. Condiciones de riesgo y de protección en las relaciones que establecen en la familia, la escuela y el tiempo que pasan online

#### 8.7.1 La calidad del apoyo y de la educación familiar reducen el riesgo de ejercer tanto acoso escolar como ciberacoso.

El alumnado que no participa nunca en el acoso escolar o lo sufre como víctima tiene más apoyo en su familia y mejor calidad educativa en dicho contexto que quienes lo ejercen. Resultados similares se obtienen respecto al ciberacoso. Para explicar estos resultados conviene tener en cuenta que la calidad del apoyo familiar ayuda a desarrollar la empatía y la capacidad de resolver los conflictos sin violencia. También se observa que los no implicados/as en cada contexto (acoso escolar o ciberacoso) muestran una mayor calidad del apoyo familiar que las víctimas, aunque en este caso las diferencias son de menor magnitud. Para explicarlas cabe pensar que la seguridad proporcionada por el apoyo familiar puede reducir el riesgo de ser percibido vulnerable y con ello el acoso escolar y el ciberacoso, y también en quienes habiéndolos sufrido no se lo han contado a su familia por inseguridad, reduciendo con ello las posibilidades de detenerlo desde sus inicios. De lo que se deriva la necesidad de implicar a las familias en la prevención del acoso escolar y del ciberacoso como una medida imprescindible para su erradicación.

#### 8.7.2. El excesivo tiempo en internet y en redes sociales incrementa el riesgo de sufrir y sobre todo de ejercer ciberacoso

A esta conclusión puede llegarse al analizar todas las respuestas sobre el tiempo diario dedicado tanto entre semana como en fin de semana con dispositivos digitales. Al comparar en la respuesta de tiempo máximo *en redes sociales* (4 horas o más), por ejemplo, las diferencias significativas se dan entre los/as no implicados/as (solo el 11,6% responde dedicar dicho tiempo) y quienes ejercen ciberacoso (el 25,4%); en el fin de semana, da esa respuesta el 18,9% de los/as no implicados/as, frente al 30,3% de quienes han participado en el ciberacoso.

Como posible explicación, cabe pensar que a más tiempo online hay una mayor exposición al riesgo, así como también que el excesivo tiempo online suponga una mayor tendencia a comportarse de forma impulsiva y reactiva; o que reduzca excesivamente el tiempo dedicado a otras actividades que podrían actuar como condición de protección (comunicación cara a cara con amigos/as o con su familia, estudio…). De lo cual se deduce que para prevenir el ciberacoso es

necesario desarrollar competencias que disminuyan el exceso de tiempo dedicado a dichas actividades y su mejor utilización.

### 8.7.3. No tener amigos/as en la escuela incrementa el riesgo de:

- *Ejercer y sobre todo de sufrir acoso escolar.* Como expresión de lo cual cabe considerar que entre quienes no sufren ni ejercen dicho acoso solo el 0,9% se encuentra sin amigos/as; frente al 3,4% de las víctimas de acoso escolar.

- *Sufrir y sobre todo de ejercer ciberacoso*. Sin amigos/as en el centro escolar se encuentra: el 1,4% de quienes no están implicados/as en el ciberacoso, el 2,6% de las víctimas de alguna situación de ciberacoso y el 3,4% de quienes han ejercido alguna situación de acoso a través de TIC (2 o 3 veces o más) durante los dos últimos meses.

Es fácil explicar que el riesgo de ser víctima de acoso se incremente cuando no se tienen amigos/as que te apoyen. ¿Cómo explicar que también incremente el riesgo de ejercer acoso escolar? Para responder a esta pregunta cabe pensar que quienes ejercen acoso escolar y ciberacoso podrían tratar de tener como amigos/as al resto del grupo que participa en dichas agresiones, buscando así en el grupo de acosadores/as una especie de “refugio” de situaciones anteriores de exclusión. Favorecer que todo el alumnado, y especialmente quienes más lo necesitan, tengan buenas relaciones de amistad en el centro escolar debe ser destacado como una de las principales medidas para prevenir el acoso en dicho contexto y también el ciberacoso.

### 8.7.4. El sentido de pertenencia al centro escolar y la calidad general de relaciones cooperativas entre iguales reducen tanto el riesgo de acoso escolar como de ciberacoso.

- *Los no implicados/as en el acoso escolar o en ciberacoso* muestran una mejor situación que las víctimas y los/as acosadores/as en los tres indicadores (sentimiento de pertenencia e integración personal en la escuela, percepción de cooperación entre iguales, ausencia de confrontación y peleas). Es decir, que una buena situación personal en la escuela y un buen clima escolar actúan como condiciones de protección de ambos tipos de acoso.

- *Quienes acosan en la escuela y quienes participan en el ciberacoso* muestran un menor sentimiento de pertenencia al centro escolar que las víctimas en cada contexto. La falta de empoderamiento que este problema origina puede incrementar su tendencia a conseguir poder de forma destructiva con el acoso tanto en la escuela como a través de dispositivos digitales.

- *Las víctimas de acoso escolar* perciben más confrontación y peleas entre estudiantes que quienes acosan en la escuela, diferencia que cabe relacionar con la mayor frecuencia de agresiones que viven las víctimas.

**8.7.5. Los problemas de relación con el profesorado, repetir curso y suspender incrementan el riesgo de ejercer acoso escolar y ciberacoso**.

A esta conclusión permiten llegar los resultados en los múltiples indicadores evaluados sobre dichos problemas. Entre los que cabe destacar los siguientes:

- *Quienes ejercen acoso escolar perciben peores relaciones con el profesorado* como autoridad de referencia y suspenden más en matemáticas y en lengua (como indicadores especialmente relevantes de rendimiento) que quienes no están implicados en dicho acoso o sus víctimas.

- *Acoso escolar y haber repetido curso en primaria.* Entre el alumnado de secundaria, repitió curso en primaria el 19,5% de acosadores/as, porcentaje significativamente superior al de los no implicados (6,9%) y víctimas (8,2%).

- *Acoso escolar y haber repetido curso en secundaria.* El porcentaje de acosadores que ha repetido en dicha etapa es del 16,9%; significativamente más elevado al de no implicados (7,9%) y víctimas (7.7%).

- *Ciberacoso y haber repetido curso en primaria.* Los porcentajes difieren significativamente entre los tres grupos, siendo significativamente menor el porcentaje de no implicados en ciberacoso que repitieron curso en primaria (6,6%), seguido del porcentaje entre las víctimas (10,8%) y por último de los/as acosadores/as (18,7%).

- *Quienes acosan en la escuela tienen más riesgo de abandono escolar prematuro.* Esperan tener como titulación máxima el graduado en ESO: el 11,2% del grupo no implicado, el 11,2% del grupo de víctimas y el 18,6% del grupo de acosadores/as.

- *Quienes ejercen ciberacoso tienen más riesgo de abandono escolar prematuro*. Esperan acabar solo el graduado escolar: el 11,2% del grupo no implicado en ciberacoso, el 14,9% del grupo de víctimas y el 18,2% del grupo de acosadores

Como reflejan los resultados anteriores, la situación académica de quienes ejercen acoso escolar y ciberacoso es significativamente peor a la de quienes no están implicados/as en dichos problemas. Por el contrario, la situación académica de las víctimas de acoso escolar no difiere de forma significativa del grupo no implicado. A diferencia de lo que sucede con las víctimas de ciberacoso, que muestran una peor percepción del profesorado como autoridad de referencia y más suspensos que los otros dos grupos. Sus repeticiones de curso son más frecuentes que quienes no están implicados en ciberacoso, aunque menos que quienes lo ejercen. Estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que haber ejercido acoso escolar incrementa el de ser víctima de acoso a través de dispositivos digitales.

## 8.8. Justificación de la violencia y rechazo hacia las víctimas como condiciones de riesgo

El riesgo de acoso escolar y ciberacoso aumenta con la justificación de la violencia y la estigmatización de las víctimas, que puede llevar a culparlas de las agresiones que sufren, con la desconexión moral que esto produce. Así se refleja en que:

1) Quienes ejercen acoso escolar y quienes ejercen ciberacoso justifican los dos tipos de violencia (reactiva y orientada al dominio) más que las víctimas y los/as no implicados/as en el acoso

2) Quienes ejercen acoso escolar o ciberacoso muestran un *mayor rechazo a compañeros/as vulnerables* que quienes no ejercen acoso o quienes lo sufren como víctimas.

## 8.9. La salud mental y sus problemas como condiciones de protección o de riesgo

### 8.9.1. Fortalezas y debilidades socioemocionales

El alumnado no implicado en acoso escolar, así como el no implicado en ciberacoso, tienen menos problemas socioemocionales (evaluados a través de la escala SDQ, la más utilizada internacionalmente como cribado) que quienes sufren como víctimas o ejercen como agresores cada tipo de acoso, observándose que:

- Quienes ejercen acoso escolar puntúan más que los/as no implicados/as y que las víctimas en *problemas de conducta*, evaluados al confirmar que les sucede lo que se dice en frases como: “cuando me enfado, me enfado mucho y pierdo el control”; “peleo con frecuencia con otros/as o me meto con ellos/as”: “a menudo me acusan de mentir o de hacer trampas”. Esto pone de manifiesto que ejercer acoso parece formar parte de un patrón de conducta que lleva a externalizar el malestar a través de distintos tipos de agresión y otras conductas antisociales.

- Quienes sufren acoso como víctimas puntúan más que quienes acosan en *síntomas emocionales*, evaluados a responder que es verdad lo que se indica en frases como: “suelo tener muchos dolores de cabeza, estómago o náuseas”; “a menudo me siento triste, desanimado/a o con ganas de llorar”; “tengo muchos miedos”. Existe mucha evidencia previa de que la violencia incrementa estos problemas, aunque dichos problemas podrían aumentar el riesgo de sufrir acoso al trasmitir la vulnerabilidad de quienes los sufren.

- Las víctimas muestran más *conductas prosociales* que quienes acosan y no existen diferencias entre ambos grupos en *síntomas de hiperactividad* ni en *problemas con los compañeros/as*.

### 8.9.2. Síntomas depresivos

Las víctimas de acoso escolar y las víctimas de ciberacoso muestran significativamente más síntomas depresivos (evaluados a través de una de las escalas breves más utilizadas) que los/as acosadores o que quienes no desempeñan ninguno de estos dos papeles, no siendo significativas las diferencias entre estos dos grupos.

### 8.9.3. Conductas autolesivas.

Para conocer la relación entre el acoso y este tipo de conductas se preguntó: "¿te has hecho daño físico aposta durante los dos últimos mes meses"?

- *Relación con el acoso escolar.* El porcentaje de quienes reconocen haberse hecho daño físico intencionadamente en los dos últimos meses es del: 7.6% en los/as no implicados/as en acoso escolar, del 14,8% entre las víctimas y del 27,3% entre los/as acosadores/as. Sufrir acoso escolar incrementa el riesgo de conductas autolesivas, que podrían utilizarse como una forma destructiva de afrontar el estrés generado por la violencia. Como posible explicación de la elevada relación entre dichas conductas y ejercer acoso escolar cabe pensar que ambas formen parte de los problemas de externalización anteriormente mencionados, relacionados con la impulsividad, una generalizada orientación al riesgo, y conductas agresivas de distinto tipo, entre las que parecen encontrarse las conductas autolesivas.
- *Relación con el ciberacoso*. Los porcentajes de quienes reconocen haberse hecho daño físico intencionadamente en los dos últimos meses son del: 8,8% en los/as no implicados/as en ciberacoso, del 28,5% en las víctimas y del 27,8% en los acosadores. El hecho de vivir ciberacoso, como víctima o como acosador/a, se asocia a un riesgo considerablemente mayor de conductas autolesivas, sin diferencias significativas entre víctimas y acosadores/as.

### 8.9.4. Ideación suicida y haberlo intentado alguna vez

Entre los principales indicadores de riesgo de suicidio se encuentran: haberlo intentado antes, los sentimientos de desesperanza, y la ideación suicida recurrente. Estos problemas se evaluaron únicamente en el alumnado de secundaria. Para evaluar la ideación suicida y los sentimientos que incrementan su riesgo se preguntó:

"Durante los dos últimos meses, te ha sucedido lo que se indica a continuación", seguida de los cinco elementos siguientes, (respuestas: 0=nunca, 1=alguna vez, 2=varias veces, 3=bastantes veces, 4=muchas veces).

1) "Sentir que no merece la pena vivir.
2) Desear estar muerto/a.
3) Pensar en quitarte la vida.
4) Hacer planes para quitarte la vida".

La puntuación global resultante de sumar las respuestas a estas cuatro preguntas está relacionada sobre todo con haber sufrido como víctima tanto acoso escolar como ciberacoso. Resultado obtenido también en estudios anteriores y que cabe atribuir básicamente al daño originado por la violencia, aunque al trasmitir vulnerabilidad también podría aumentar su riesgo.

El hecho de participar en acoso escolar o en ciberacoso también está relacionado con los sentimientos e ideación suicida, pero la magnitud de esta relación es mucho menor a la encontrada con victimización.

A la pregunta: "¿has intentado alguna vez quitarte la vida", respondió afirmativamente el 7,5% del alumnado de secundaria, con porcentaje significativamente más elevado entre las chicas (9,7%) que entre los chicos (5,2%). Al analizar su relación con el acoso se encontraron los siguientes resultados:

- *En función del papel desempeñado en el acoso escolar.* Responde haber intentado quitarse la vida alguna vez: el 5,5% de los/as no implicados/as en acoso escolar, el 20,4% de las víctimas y el 16,8% de los/as acosadores/as. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos.

- *En función de si se está viviendo o no ciberacoso.* Responde haber intentado quitarse la vida alguna vez: el 5,8% de los no implicados/as en ciberacoso, el 21,1% de las víctimas y el 24,9% de los/as acosadores. Solo son estadísticamente significativas las diferencias entre el primer grupo y los otros dos, que no difieren entre sí.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan que el hecho de vivir acoso escolar y ciberacoso está asociado con un riesgo significativamente más elevado de intento de suicidio. En estudios anteriores se había encontrado dicha relación en quienes sufren estos dos tipos de acoso. En este estudio se encuentra también respecto a quienes los ejercen.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de trabajar desde la escuela la prevención del suicidio, como se propone desde la OMS, prestando una especial atención al alumnado que ha sido víctima de la violencia, ayudándole a paliar sus destructivas secuelas, así como la de incluir entre las medidas correctivas de quienes han ejercido acoso el tratamiento de las dificultades socioemocionales que incrementan el riesgo de emplear la violencia contra otras personas o contra sí mismos/as.

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que tres de las principales medidas de prevención del suicido desde la escuela son necesarias para prevenir el acoso y paliar el daño que produce: 1) desarrollar las competencias socioemocionales para gestionar el estrés y resolver los conflictos, incluidas las conductas de dar y pedir ayuda cuando sea necesario; 2) formación al profesorado, al alumnado y a las familias para puedan detectar y ayudar a quien puede encontrarse en situación de riesgo; 3) y conectar las escuelas con servicios especializados para ayudar en dichas situaciones, como los servicios de salud mental.

### 8.9.5. Trabajar en la escuela estrategias de afrontamiento emocional y saber a quién acudir en el centro ante problemas psicológicos

Se incluyeron en el estudio dos preguntas en este sentido, con los siguientes resultados:

1) A la pregunta "¿recuerdas haber trabajado en el centro sobre lo que puedes hacer cuando te sientes psicológicamente mal (muy triste, muy nervioso/a, muy enfadado/a, sin esperanza…)?" respondió afirmativamente el 41,3% del alumnado, y negativamente el 58,8%. Sin diferencias significativas entre primaria y secundaria.

2) A la pregunta, "¿sabes a quien podrías acudir en este centro para encontrar ayuda si se tienen estos problemas?", respondió afirmativamente el 70,5% del alumnado, con diferencias significativas entre primaria (77,2%) y secundaria (65,8%).

El análisis de las relaciones entre la disponibilidad de estos recursos psicológicos, la salud mental, el acoso escolar y el ciberacoso reflejó que:

- *Saber a quién acudir en el centro escolar si se sufren problemas psicológicos* reduce ligeramente el riesgo de problemas de conducta, síntomas emocionales, síntomas de hiperactividad, problemas con los/as compañeros/as, depresión, ideación suicida, intentos de suicidio, ejercer ciberacoso, sufrir o ejercer acoso escolar.
- *Haber trabajado en la escuela estrategias de afrontamiento emocional* reduce también ligeramente casi todos los riesgos mencionados en el párrafo anterior, con la excepción del intento de suicidio y el ciberacoso.

Como muestra de la relación entre dichos recursos psicológicos y el acoso cabe destacar que:

1) Quienes recuerdan *haber trabajado en el centro estrategias de afrontamiento emocional tienen menos riesgo de ejercer acoso escolar.* Recuerdan dicho trabajo el 41,2% de no implicados/as, el 45,7% de las víctimas y el 34,4% de los acosadores/as. No se encontró relación con el ciberacoso.

2) Quienes *saben a quién acudir en el centro si se tienen problemas psicológicos tienen menos riesgo de ejercer y de sufrir acoso escolar*. Saben a quién acudir el 71,7% de los/as no implicados/as, el 66,1% entre las víctimas y el 52,8% de los acosadores.

*3)* Quienes saben a *quién acudir en el centro si se tienen problemas psicológicos tienen menos riesgo de ejercer ciberacoso*. Saben a quién acudir el 65,9% de los/as no implicados/a, el 64,2% de las víctimas y el 57,5% de quienes ejercen ciberacoso.

Aunque las diferencias de porcentajes entre quienes han contado con los dos recursos psicológicos anteriormente mencionados y quienes responden no haberlos tenido son pequeñas, ponen de manifiesto la necesidad de generalizarlos a toda la población escolar en las mejores condiciones posibles.

Es previsible, además, que el incremento de la calidad de dichos recursos y su conexión con servicios especializados externos a la escuela puedan aumentar su eficacia considerablemente.

## 8.10 La lucha contra el acoso escolar avanza, pero queda un largo camino por recorrer

En la dirección de las diferencias detectadas en España con adolescentes en la encuesta HBSC de la OMS entre 2008 y 2018 (Moreno et al., 2020), los resultados de esta investigación también reflejan que los porcentajes de víctimas y acosadores en secundaria son en 2023 menores a los encontrados con anterioridad en una pregunta similar (Díaz-Aguado et al., 2010). Sumando las dos categorías de respuestas planteadas de forma idéntica en ambos estudios en el alumnado de la ESO (sobre haberlo vivido durante los dos últimos meses una vez por semana o más) las victimas pasan del 3,8% al 2,9%; los acosadores del 2,4% al 1,2%; y quienes se reconocen en ambos papeles del 0,7% al 0,4%. Lo cual equivale a una disminución del 24% en 2023 respecto al número de víctimas en 2010, del 50% respecto al número anterior de acosadores y del 43% respecto a quienes se reconocían hace más de una década en ambos papeles.

Estos resultados ponen de manifiesto que la movilización social y el trabajo de las escuelas contra el acoso escolar contribuye a avanzar en su disminución, aunque estamos muy lejos de haberlo erradicado. No puede haber complacencia. Siguen siendo muchas las víctimas del acoso escolar y una sola ya sería demasiado. Además, surgen nuevos riesgos, como los relacionados con el ciberacoso, así como con el incremento de los problemas socioemocionales que vive la infancia y la adolescencia en la actualidad, que pueden agravar las secuelas del acoso escolar y del ciberacoso.

## 8.11. Diez principios básicos para avanzar actualmente en la erradicación del acoso escolar y el ciberacoso

Se presentan a continuación diez principios derivados de los resultados de este estudio para avanzar en la prevención del acoso escolar y el ciberacoso desde los centros educativos:

*1) Adoptar una perspectiva proactiva, que se anticipe al acoso y al ciberacoso antes de que se produzcan, para prevenirlos*. Trabajar en esta dirección es mucho mejor y más eficiente que limitarse a reaccionar una vez que ya se han producido, porque como reflejan los resultados de este estudio pueden producir graves consecuencias en el bienestar socioemocional de la infancia y la adolescencia, incrementando además el riesgo de que la violencia se reproduzca en el mismo o en distintos contextos. En otras palabras, que también respecto al acoso escolar y al ciberacoso prevenir es mucho mejor que curar. Como muestra de su eficacia cabe considerar que: el 79,7% del alumnado que recuerda haber trabajado en el centro contra el acoso escolar tiene menos riesgo de sufrirlo o de ejercerlo; y que el 85,2% que recuerda haber trabajado en el centro sobre los riesgos de internet y las redes sociales tiene menos riesgo de sufrir y de ejercer ciberacoso.

*2) Enseñar a rechazar el acoso escolar y el ciberacoso como dos graves amenazas a los derechos humanos, desarrollando el compromiso de intervenir*

*para detenerlos desde la primera señal*, comprendiendo que nos afectan a todos/as, puesto que ponen en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos, como una cuestión no solo de empatía y solidaridad con sus víctimas, sino también de egoísmo inteligente, para garantizar el bienestar propio. De esta forma, se favorecerá que arraiguen en la identidad de forma más duradera, ayudando a prevenir la desconexión moral que lleva a justificar el acoso culpando a la víctima, problemas que aumentan al llegar a secundaria contribuyendo con ello a aumentar también el acoso escolar. Tenerlo en cuenta desde la educación primaria, adaptándolo a las peculiaridades de cada etapa evolutiva, podrá ayudar a mejorar la eficacia de la prevención.

*3) Adoptar una perspectiva de género, que ayude a construir una identidad basada en la igualdad y el respeto mutuo.* Como muestra de su necesidad actual cabe destacar que los porcentajes de chicos que ejercen acoso escolar y ciberacoso son bastante más elevados que los de chicas (llegando a ser el doble en prevalencia global de acoso escolar en secundaria). Diferencias que cabe atribuir a su identificación con los estereotipos sexistas que asocian la masculinidad con el dominio y la violencia, especialmente en la adolescencia. La necesidad de dicha perspectiva se refleja también en que la principal característica de la víctima a la que atribuyen su victimización sea su aspecto físico. Se trata de un tipo de acoso que parece haber aumentado en la generación nativa digital, y afecta de forma especial a las chicas, acentuándose también en la adolescencia probablemente debido a los estereotipos sexistas que llevan a valorar a la mujer sobre todo por su apariencia. Dicha perspectiva permitirá coordinar la prevención del acoso escolar con la de la violencia de género, como dos formas de expresión de un modelo ancestral de dominio-sumisión que representa la antítesis de lo que queremos ser.

*4) Desarrollar las competencias socioemocionales en todo el alumnado, con las que afrontar el estrés sin recurrir a la violencia ni utilizarla contra uno/a mismo/a*, intervenir para detener cualquier señal de maltrato, establecer relaciones de cooperación y amistad, resolver conflictos, dar y pedir ayuda, así como limitar el tiempo que pasan online y reducir los riesgos que pueden producirse en las redes sociales. El papel de las personas responsables en cada centro de coordinar el bienestar socioemocional del alumnado y su protección puede ser decisivo para mejorar dichas competencias. En este sentido cabe destacar que: el 89,7% de los centros reconocen contar con dicha figura (prevista en la Ley Orgánica 8/2021); el 70,5% del alumnado responde saber a quién podría pedir ayuda en el centro en el caso de sentirse psicológicamente mal (pero el 19,5% no lo sabe); y el 41,2% recuerda haber trabajado en el centro estrategias de afrontamiento emocional (pero el 58,8% no lo recuerda). Trabajo que reduce el riesgo de problemas de salud mental, de acoso escolar y de ciberacoso y que conviene generalizar incrementando su eficacia. Los resultados de este estudio reflejan avances importantes en la última década en este ámbito, pero también nuevos riesgos y lo mucho que queda por conseguir.

*5) Favorecer la inclusión de todo el alumnado en su grupo de clase y ayudar a construir simultáneamente la igualdad y el respeto a la diferencia.* Así se reduce el riesgo de seleccionar como víctima a quien está aislado/a (al percibirlo que no va a ser defendido por el resto), así como el riesgo de buscar poder o protagonismo

negativo a través del acoso escolar o del ciberacoso por parte de quienes no pueden obtenerlo de forma positiva. Desarrollar una estructura cooperativa entre estudiantes a través de las innovaciones que permiten establecerla desde cualquier materia puede ayudar a este objetivo, favoreciendo con ello la medida más destacada por el alumnado de secundaria para que el acoso no se repita: que toda la clase apoye al estudiante acosado/a sin dejarle solo/a. Actualmente, el 0,8% del alumnado de primaria y el 1,7% del de secundaria responde no tener ningún buen/a amigo/a en el centro escolar; y el 1,6% y el 2,9% dice tener solo uno/a. Esta educación inclusiva requiere adoptar un enfoque proactivo respecto a la diversidad, ayudando a superar los prejuicios y estereotipos que siguen incrementando hoy el riesgo de sufrir acoso escolar (en función de la diversidad funcional, étnica, cultural, de orientación afectivo-sexual o de aspecto físico). De esta forma se pondrá en práctica la segunda medida que el alumnado destaca como más eficaz contra el acoso escolar: educar en igualdad y respeto mutuo para que nadie acose a quien es diferente.

*6) Desarrollar la autoridad de referencia del profesorado para que pueda favorecer el empoderamiento y el sentido de pertenencia al centro escolar de todo el alumnado.* Para conseguirlo pueden ser muy útiles las innovaciones que permiten proporcionar éxito y el protagonismo académico a todo el alumnado (como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos), y especialmente a quienes más lo necesitan, como suele suceder con quienes ejercen acoso y ciberacoso, que según los resultados de este estudio tienen peores relaciones con el profesorado, suspenden más, repiten curso en mayor medida, y muestran más absentismo y riesgo de abandono escolar prematuro. Estos problemas son más frecuentes en secundaria, debido en buena parte, a la peculiaridad de la adolescencia, con lo que cabe relacionar que su percepción de las relaciones con sus padres/madres, y especialmente con el profesorado, sean menos positivas que en primaria. El significativo descenso de las calificaciones académicas que se produce en la ESO suele incrementar estos problemas y reducirlo puede contribuir a mejorar el sentido de pertenencia al centro escolar, la motivación por el aprendizaje y las relaciones con el profesorado, tres condiciones de protección frente al acoso y el ciberacoso.

*7) Ayudar a las víctimas a paliar el daño originado por el acoso escolar y el ciberacoso.* Los resultados de este estudio reflejan que las víctimas tienen más riesgo de dificultades socioemocionales, depresión, conductas autolesivas, problemas con compañeros/as, ideación e intentos de suicidio y de volver a ser víctimas en el mismo o en otro contexto. Para paliar dichos daños todas las víctimas del acoso escolar deberían contar con ayuda psicológica especializada disponible en el propio centro, así como con la posibilidad de ampliar dicha ayuda con servicios especializados externos al centro pero coordinados con la escuela. Para ayudar a las víctimas (de esta o de otras violencias) es importante tener en cuenta que sus secuelas serán menores si cuando la víctima cuenta que lo ha sufrido, tanto desde la familia como desde la escuela, escuchan con atención y empatía su relato, mostrando su disponibilidad para detenerlo y ayudarla. Por el contrario, negar o dudar de lo que la víctima describe suele provocar una nueva victimización. Entre los resultados obtenidos en este estudio sobre este tema cabe destacar que 61,8% de las víctimas de acoso escolar responde haber hablado con alguien sobre el acoso sufrido (y el 38,2% no haberlo hecho). La principal razón para no

contarlo es el miedo (68,8%), seguido de por no preocupar a su familia (42,3%). El 33,9% no lo contó por pensar que no iba a servir de nada y una cuarta parte por no ser chivato/a (27,7%) o por no saber a quién pedir ayuda (24,7%).

8) *Corregir la conducta de quienes ejercen acoso escolar o ciberacoso*. Actualmente la mayoría reconoce no haber hablado con ninguna persona adulta en su familia (62,3%) o en la escuela (65,8%) sobre dicha conducta. Hay que ayudarles a descubrir la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza. Las medidas correctivas deben favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales, que permitan a quién hace daño ponerse en el lugar de la víctima, arrepentirse de haberlo hecho e intentar repararlo. La eficacia de estos tres componentes mejora cuando se integran en un mismo proceso, como suelen realizar las mejores *prácticas restaurativas.* Las *aulas de convivencia* y los *equipos de mediación* pueden ser también una buena herramienta. El porcentaje de centros que cuenta actualmente con cada uno de estos recursos es de: 57,5% (prácticas restaurativas), 39,5% (aulas de convivencia) y 65,1% (equipos de mediación para resolver conflictos).

*9) Promover la colaboración de las escuelas con las familias, para que puedan transmitir su claro rechazo al acoso escolar y al cibreacoso, ayudar a quienes los han sufrido y corregir a quienes los ejercen.* Para favorecerlo, los programas contra el acoso escolar más eficaces tratan de implicar a las familias en su erradicación. El 20,6% de los centros respodió haber desarrollado el curso anterior un plan a nivel de centro para trabajar la prevención del acoso escolar tratando de implicar a todas las familias (y el 79,4% no haberlo hecho). Resultados que reflejan el avance y la limitación de dicha medida. En relación con lo cual cabe considerar que la mayoría del alumnado (69,5%) reconozca en su familia la actitud más contundente de rechazo al acoso escolar: “creen que está muy mal y que hay que hacer todo lo posible para que no se produzca”; el 18,5% no sabe lo que piensa su familia del acoso; el 8,1% responde que “creen que está mal, pero no hacen nada”; y el 3,9% reconoce actitudes familiares en las que se quita importancia al acoso (“no le dan importancia) o se normaliza (“piensan que es algo normal que ha sucedido siempre”).

*10) Desarrollar la colaboración de las escuelas con el resto de la sociedad.* Como evidencia de su necesidad cabe considerar que el avance contra el acoso escolar se incremente en momentos de fuerte movilización social, en los que el trabajo de las escuelas para erradicarlo *rema en la misma dirección* que el resto de la sociedad. Como muestra de su viabiliad cabe considerar, también, la colaboración en red que ha hecho posible la realización de este estudio:

- Por el impulso de una entidad privada: la Fundación ColaCao.
- Desde una entidad pública universitaria: la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, que ha establecido el trabajo en red de un amplio equipo formado por 375 personas.
- Con el apoyo del Decanato de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.
- Con la colaboración de la Administración educativa: 15 Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

- De 325 centros educativos de las 17 Comunidades Autónomas.
- De 20.622 estudiantes, que contestaron al cuestionario, y sus familias que dieron el consentimiento informado.
- Así como de los medios de comunicación que han trabajado por divulgar sus resultados.

**A quienes desde aquí agradecemos su colaboración.**

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research, 21*, 153-172.

Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 126-136.

Bae, H. O., Choo, H., & Lim, C. (2019). Bullying experience of racial and ethnic minority youth in South Korea. *The Journal of Early Adolescence*, *39*, 561-575.

Breivik, K., & Olweus, D. (2015). An item response theory analysis of the Olweus Bullying Scale. *Aggressive Behavior*, *41*, 1-13.

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23,* 36-51.

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency, *Journal of Moral Education. 31* (2), 101-119.

Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahé, B., ... & Skowronski, M. (2021). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggressive Behavior, 47*, 111-119.

Behre,W., Astor,R., & Meyer,H. (2001). Teachers´ reasonning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education, 30*, 131-153.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American psychologist, 35,* 320-335.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles, 30*, 177-188.

BOE (2021). Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE-A-2021-9347.

Bronfenbrenner, U. (1995). The ecology of developmental process. In: W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology, vol I. Models of Human Development.* New York: Wiley.

Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior, 113*, 106485.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*, 65-83.

Currie, C., & World Health Organization. (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. OMS.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Defensor Del Pueblo, D. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006:(Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 71-90.

Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147.

DePaolis, K. J., & Williford, A. (2019). Pathways from cyberbullying victimization to negative health outcomes among elementary school students: A longitudinal investigation. *Journal of Child and Family Studies, 28,* 2390-2403.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M.J. (2022). *Prevenir la violencia educando en valores*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2013). Peer bullying and problems in the teacher-student relationship: The disruption coercion escalations. *Psicothema, 25*, 206-213.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia*

*y su educación.* Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. Informe de investigación.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362,* 348-379.

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2014). *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2020). *Menores y violencia de género*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R., Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R., Martín Babarro, J. y Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. El papel de la escuela.* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Dunn, E. C., Johnson, R. M., & Green, J. G. (2012). The Modified Depression Scale (MDS): a brief, no-cost assessment tool to estimate the level of depressive symptoms in students and schools. *School mental health, 4,* 34-45.

Eccles, J., Lord,S. & Roeser,R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents´experiences in schools and families. In: D. Cichetti, & S. Toth (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges.* Rochester: University of Rochester Press.

Elgar, F. J., Pickett, K. E., Pickett, W., Craig, W., Molcho, M., Hurrelmann, K., & Lenzi, M. (2013). School bullying, homicide, and income inequality: a cross-national pooled time series analysis. *International Journal of Public Health, 58*, 237-245.

Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice, 53*, 257-264.

Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. In: M.J. Mayer, & S. R. Jimerson (Eds.). *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (pp. 45–69). New York: American Psychological Association.

Farrington, D. y Baldry, A. (2006). Factores de riesgo individuales. En: A. Serrano. *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 107-133). Barcelona: Ariel.

Felix, E.D., Furlong, M.J. & Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence and Victimization among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence, 24,* 1673-1695.

Fox, C. L., & Farrow, C. V. (2009). Global and physical self-esteem and body dissatisfaction as mediators of the relationship between weight status and being a victim of bullying. *Journal of Adolescence, 32*, 1287-1301.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1337–1345.

Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry, 15,* 173–177.

Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, *53*, 432-453.

Hatzenbuehler, M. L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S. I., Hertz, M. F., & Ramirez, M. R. (2015). Associations between antibullying policies and bullying in 25 states. *JAMA Pediatrics, 169*, e152411-e152411.

Heilbron, N., & Prinstein, M. J. (2010). Adolescent peer victimization, peer status, suicidal ideation, and nonsuicidal self-injury: Examining concurrent and longitudinal associations. *Merrill-Palmer quarterly*, *56*(3), 388.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*, 129-156.

Hong, J. S., Hunter, S. C., Kim, J., Piquero, A. R., & Narvey, C. (2021). Racial differences in the applicability of Bronfenbrenner's ecological model for adolescent bullying

involvement. *Deviant Behavior*, *42*, 404-424.

Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 16-24.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2017) Cooperative learning. Ponencia presentada el 22 -9-2017 en el Congreso sobre *Innovación Educativa*, organizado por el Gobierno de Aragón en Zaragoza.

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*, 496-505.

Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, *49*, 134-145.

Kong, L., Sareen, J., & Katz, L. Y. (2016). School-Based Suicide Prevention Programs. In: R. O'Connor, & J. Pirkis, J. (Eds.). *The International Handbook of Suicide Prevention* (pp. 725-742). New York: Wiley & Sons.

Koyanagi, A., Veronese, N., Vancampfort, D., Stickley, A., Jackson, S. E., Oh, H.,… & Smith, L. (2020). Association of bullying victimization with overweight and obesity among adolescents from 41 low-and middle-income countries. *Pediatric Obesity*, *15*, e12571.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Ginebra: OMS.

Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, *45,* 51-74.

Lucas, B. L., Valero, R. P., & Seoane, G. M. (2010). Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en educación primaria: Diferencias en función del género y del curso. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *13,* 11-26.

Lundh, L. G., Karim, J., & Quilisch, E. V. A. (2007). Deliberate self-harm in 15-year-old adolescents: A pilot study with a modified version of the Deliberate Self-Harm Inventory. *Scandinavian journal of psychology, 48*, 33-41.

Maiano, C., Normand, C. L., Salvas, M. C., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism research, 9*, 601-615.

Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication, 25*, 163-181.

McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. Y., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9,* 239–264.

Midgett, A., & Doumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health, 11*, 454-463.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español.* Madrid: MEFP.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Talis 2018. Informe español. Volumen uno.* Madrid: MEFP.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Talis 2018. Informe español. Volumen dos.* Madrid: MEFP.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 336-347.

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*, 60.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F. et al. (2020). I*nforme comparativo de las ediciones 2002-2006-2010-2014-2018 del Estudio HBSC en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad.

Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of School Violence, 19*, 421-432.

OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives.* https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys.* Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).

Olweus, D. (2006) El acoso escolar. Una revisión general. En: A. Serrano (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 79-106). Barcelona: Ariel.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying. Some critical issues. In: S. Jimerson, S. Swearer and D. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective*. New York: Routledge.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology, 19,* 139-143.

OMS (2021). Live life: an implementation guide for suicide prevention in countries. Geneva: World Health Organization.

Patrick, D. L., Bell, J. F., Huang, J. Y., Lazarakis, N. C., & Edwards, T. C. (2013). Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in Washington State, 2010. *American Journal of Public Health, 103*, 1255-1261.

Paykel, E. S., Myers, J. K., Lindenthal, J. J., & Tanner, J. (1974). Suicidal feelings in the general population: a prevalence study. *The British Journal of Psychiatry, 124*, 460-469.

Pinquart, M. (2017). Systematic review: bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology, 42*, 245-259.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56,* 143-163.

Qiao-Zhi, G. U. O., Wen-Jun, M. A., Shao-Ping, N. I. E., Yan-Jun, X. U., Hao-Feng, X. U., & Zhang, Y. R. (2010). Relationships between weight status and bullying victimization among school-aged adolescents in Guangdong Province of China. *Biomedical and Environmental Sciences, 23*), 108-112.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.

Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258.

Scherr, T. G., & Larson, J. (2009). Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status. In S. Scherr & J. Larson (Eds.), *Handbook of bullying in schools* (pp. 223-233). New York: Routledge.

Smith, P. K. (2017). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*, 519-532.

Smith, P. K. (2019). Research on cyberbullying: strengths and limitations. In H. Vandebosch, & L. Green. (Eds.). *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people.* (pp. 9-27). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/ Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29,* 239–268.

Sorrentino, A., Esposito, A., Acunzo, D., Santamato, M., & Aquino, A. (2023). Onset risk factors for youth involvement in cyberbullying and cybervictimization: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 13,* 1090047.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist, 70*, 344-353.

Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and Peer Victimization: A Multilevel Meta-Analysis. *School Psychology Review, 52*, 1-20.

Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence, 36*, 639-649.

Thornberg, R., Daremark, E., Gottfridsson, J., & Gini, G. (2020). Situationally selective activation of moral disengagement mechanisms in school bullying: a repeated within-subjects experimental study. *Frontiers in Psychology, 11*, 1101.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior, 40,* 99-108.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. Computers in Human Behavior, 26*, 277-287.

Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth & Society, 48*(2), 176-201.

Torrego, J.C. (Dir.) (2023). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 405-418.

Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior, 45*, 643-651.

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Sunderani, S., Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2009). The relationship between power and bullying behavior. In: S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage, D. L. (Eds.). (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (pp. 211-222). Routledge, New York.

Verkuyten, M. ,& Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and schools. *Ethnic and Racial Studies, 25*, 310–331.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23,* 329-358.

Wald NJ. (2001) The definition of screening. *Journal of Medical Screening*, *8*, 1-1.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*, 877-895.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, *41*, S14-S21.

Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology, 10*, 723-738.

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly, 33*, 54.

Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles, 50*, 525-555.

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health, 9*, 634909.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4-19.

Zych, I., Viejo, C., Vila, E., & Farrington, D. P. (2021). School bullying and dating violence in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 22*, 397-412.

# ANEXO

## DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO Y DE LOS CENTROS PARTICIPANTES

Tabla 1. Distribución del alumnado participante ponderado por Comunidades Autónomas

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Andalucía | 2.592 | 14,8 |
| Aragón | 496 | 2,8 |
| Asturias, | 363 | 2,1 |
| Balears, Illes | 461 | 2,6 |
| Canarias | 627 | 3,6 |
| Cantabria | 279 | 1,6 |
| Castilla y León | 374 | 2,1 |
| Castilla-La Mancha | 1332 | 7,6 |
| Catalunya | 2.867 | 16,3 |
| Comunitat Valenciana | 1.839 | 10,5 |
| Extremadura | 949 | 5,4 |
| Galicia | 179 | 1,0 |
| Madrid, Comunidad de | 3.321 | 18,9 |
| Murcia, Región de | 609 | 3,5 |
| Navarra, Comunidad Foral | 320 | 1,8 |
| País Vasco | 734 | 4,2 |
| Rioja, La | 197 | 1,1 |
| Total | 17.539 | 100,0 |

Tabla 2. Distribución de centros que respondieron al cuestionario sobre el centro por Comunidades Autónomas

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Andalucía | 49 | 18,8 |
| Aragón | 7 | 2,7 |
| Asturias, Principado de | 6 | 2,3 |
| Balears, Illes | 8 | 2,9 |
| Canarias | 11 | 4,2 |
| Cantabria | 4 | 1,5 |
| Castilla y León | 6 | 2,3 |
| Castilla-La Mancha | 18 | 6,9 |
| Catalunya | 40 | 15,4 |
| Comunitat Valenciana | 25 | 9,6 |
| Extremadura | 9 | 3,5 |
| Galicia | 6 | 2,3 |
| Madrid, Comunidad de | 43 | 16,5 |
| Murcia, Región de | 9 | 3,5 |
| Navarra, Comunidad Foral | 4 | 1,5 |
| País Vasco | 12 | 4,6 |
| Rioja, La | 4 | 1,5 |
| Total | 261 | 100,0 |

Tabla 3. Distribución de centros que respondieron al cuestionario sobre el centro en función del tipo de localidad en la que se encuentran

| Localidad | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Un pueblo, aldea o población rural (menos de 3000 habitantes) | 13 | 4,8 |
| Un pueblo pequeño (de 3.000 a 15.000 habitantes) | 52 | 20,0 |
| Una localidad de tamaño medio (de 15.001 a 100.000 habitantes) | 96 | 36,8 |
| Una ciudad de 100.001 a 500.000 habitantes | 64 | 24,7 |
| Una ciudad de más de 500.000 habitantes | 36 | 13,7 |
| Total | 261 | 100,0 |

Tabla 4 Distribución de centros que respondieron al cuestionario sobre el centro en función del número de grupos de los cursos participantes en el estudio

| Número de líneas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| 1 | 32 | 12,2 |
| 2 | 77 | 29,7 |
| 3 | 55 | 21,2 |
| 4 | 52 | 19,9 |
| 5 | 16 | 6,1 |
| 6 | 13 | 4,8 |
| 7 | 7 | 2,8 |
| 8 | 5 | 1,9 |
| 9 | 1 | ,5 |
| 10 | 2 | ,8 |
| Total | 261 | 100,0 |

Tabla 5. Distribución de centros que respondieron al cuestionario sobre el centro en función del nivel socioeconómico del alumnado

| Nivel socioeconómico estimado por la persona que respondió al cuestionario | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Bajo | 18 | 7,0 |
| Medio-bajo | 96 | 36,9 |
| Medio | 112 | 42,8 |
| Medio-alto | 35 | 13,3 |
| Total | 261 | 100,0 |

Otras características sociodemográficas de los centros a través de la estimación realizada por la persona que respondió al cuestionario sobre el centro:

- Número aproximado de profesores/as: Media= 60,2, Mediana = 50,0, DT = 50,2.
- Porcentaje aproximado del alumnado inmigrante: Media = 14,5%, Mediana = 9%, DT = 16,4.
- Porcentaje aproximado del alumnado con necesidades educativas especiales: Media = 9,24%, Mediana = 7%, DT = 8,0.
- Porcentaje aproximado del alumnado con problemas de conducta: Media = 4,12%, Mediana = 3%, DT = 4,3.