

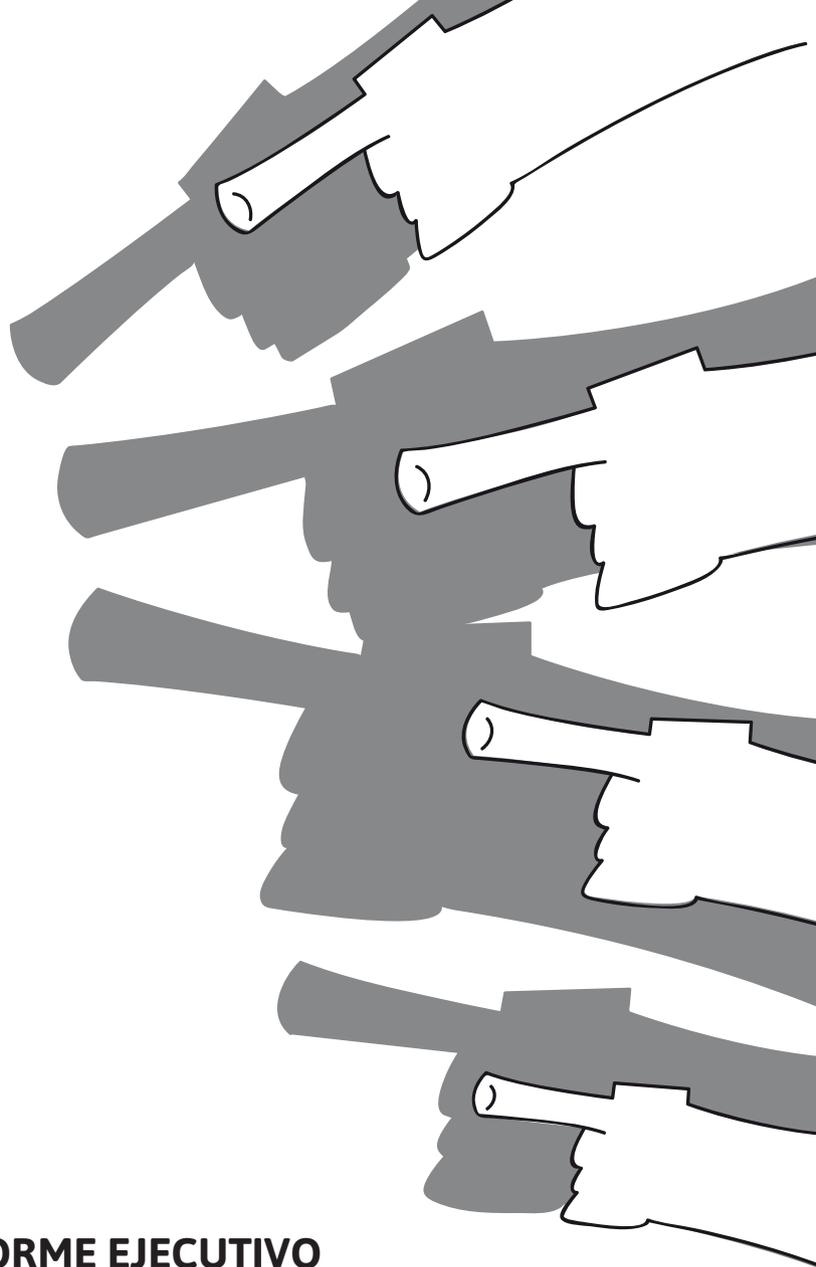


INFORME EJECUTIVO DEL PROYECTO CIBERAACC

Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas
capacidades: prevalencia y afectación psicológica

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir



INFORME EJECUTIVO DEL PROYECTO CIBERAACC

**Acoso y ciberacoso en estudiantes
de altas capacidades: prevalencia y
afectación psicológica**

Coordinador: Joaquín González-Cabrera

Autores:

Joaquín González-Cabrera, profesor agregado del Departamento de Psicología de la Educación y Psicobiología. Director del grupo de Investigación "Ciberpsicología: análisis psicosocial de los contextos online" en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Javier Tourón, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de la Rioja (Unir).

Ana León-Mejía, profesora adjunta del Departamento de Psicología de la Educación y Psicobiología. Investigadora del grupo de Investigación "Ciberpsicología: análisis psicosocial de los contextos online" en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Juan Manuel Machimbarrena Garagorri, postdoctoral del Departamento de Psicología de la Educación y Psicobiología de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Investigador del grupo de Investigación "Ciberpsicología: análisis psicosocial de los contextos online" en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Agradecimientos:

A todas las asociaciones vinculadas con las altas capacidades en España que han participado y hecho posible este estudio, especialmente a sus juntas directivas.

A los padres y madres de alumnos con altas capacidades y, muy especialmente, a estos últimos por la generosa dedicación de su tiempo.

A María del Cano, a Alba Moya y a Carolina Yudes por sus aportaciones al proyecto.

Ilustración de portada: kajota

Arte y maquetación: kajota

Esta acción ha sido financiada por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación 3 [2015-2017], Grupo de Investigación "Análisis y prevención del ciberacoso" y dentro del Plan Propio de Investigación 4 [2017-2019], Grupo de Investigación "Ciberpsicología: análisis psicosocial de los contextos online"

Marzo /2018

Edita: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Número de asiento en el Registro de la Propiedad Intelectual: 07/2018/52

RESUMEN

La violencia escolar es un problema psicosocial de primera magnitud debido a su prevalencia, incidencia y estabilidad, así como por su asociación con numerosas variables educativas y psicológicas.

El acoso tradicional (o bullying) se ha entendido como una conducta de intimidación que presenta un intento deliberado de hacer daño, es repetida en el tiempo y supone un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. No obstante, el ciberacoso (o cyberbullying) es aún más pernicioso que el acoso tradicional pues, gracias a los medios tecnológicos, las agresiones pueden darse en cualquier lugar y momento, con un carácter anónimo y amplificado, ya que los contenidos publicados en la red permanecen en el tiempo y su difusión es sencilla.

El acoso escolar es un tema de estudio bien explorado en la literatura para la población general. No obstante, los alumnos con altas capacidades son un grupo singular, de gran interés educativo, que apenas se ha estudiado en relación con esta problemática. Los trabajos que relacionan el acoso tradicional con las altas capacidades son escasos y poco concluyentes, pero son casi inexistentes cuando se centran en el ciberacoso y las altas capacidades, lo que hace de este proyecto algo novedoso y necesario. A día de hoy, no existen apenas datos sobre estos tópicos en el contexto

español. El objetivo principal es conocer la prevalencia del acoso y el ciberacoso, su distribución en los diferentes roles y la relación con otras variables psicológicas. Se ha realizado un estudio transversal y analítico con 285 participantes ($ME=11.77\pm 2.28$ con un rango de edad entre 9-18 años) con altas capacidades de todo el territorio español (175 varones, 61.6%). La muestra ha sido recogida en 35 provincias españolas y de todas las Comunidades Autónomas (a falta de Ceuta y Melilla) gracias a la colaboración de 22 asociaciones. Para obtener información de las dimensiones de estudio, se utilizó el Screening del acoso entre iguales (escala tecnológica), así como las versiones españolas del *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, *Depression*, *Anxiety*, *Stress Scales-21*, *Interpersonal Support Evaluation List*, *Satisfaction with Life Scale* y *KIDSCREEN-10*.

Los resultados señalan que más del 83% del alumnado desempeña un rol relacionado con la victimización tradicional y sólo un 2.5% son agresores leves (no habiendo graves). En el caso del ciberacoso un 25.1% del alumnado es cibervíctima-pura, un 3.9% ciberagresor-puro y un 6.6% cibervíctima-agresora. Tanto en el acoso escolar tradicional como en el ciberacoso, las (ciber) víctimas presentan peores puntuaciones en calidad de vida ($p<.001$), depresión ($p<.001$), estrés ($p<.001$) y ansiedad ($p<.001$) que aquellos participantes que no están implicados en estas problemáticas.

La muestra de alumnos de altas capacidades estudiada presenta puntuaciones superiores tanto en acoso como el ciberacoso a las encontradas en otros estudios con población general y una afectación severa en los casos relacionados con la victimización a nivel psicológico. Todo lo dicho hace necesaria una especial atención dentro de programas de prevención/intervención, así como de la labor diaria de los centros educativos y de salud.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. OBJETIVOS	15
3. NOTA METODOLÓGICA	16
4. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y PROTECCIÓN DE DATOS	21
5. RESULTADOS	22
6. CONSIDERACIONES FINALES	27
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

1. INTRODUCCIÓN

Acoso y ciberacoso: definición y prevalencia del problema

Los procesos de intimidación entre iguales y, concretamente, el acoso en el contexto escolar, suponen un problema psicosocial de primer orden, con altos costes psicológicos para el alumnado y sus familias.

La **definición de acoso escolar** más aceptada y utilizada es la formulada por Olweus (1999). Este autor considera que **un alumno está siendo intimidado cuando otro alumno (o un grupo de estos) realiza, de forma mantenida en el tiempo, una conducta (física, verbal, social o psicológica) que tenga la intención de hacer sufrir**. Además, existe una desigualdad de poder entre el agresor (o agresores) y la víctima que supone la imposibilidad de esta para defenderse. Con esta definición es importante diferenciar otras acciones violentas en el centro escolar que, por muy deleznable que sean, no responderían a la definición de acoso (la agresión violenta puntual, las agresiones de tipo sexual, etc.)

El acoso escolar presenta una alta prevalencia que parece ir en aumento en los últimos años (Aboujaoude, Savage, Starcevic y Salame, 2015). En el contexto español, diferentes revisiones, como las realizadas por Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014) y Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016), señalan la



existencia del acoso tradicional. El último estudio español, con una muestra de más de 20.000 estudiantes, sitúa la victimización en un 9,3% (Save the Children, 2016); asimismo, el mayor estudio realizado en el contexto español sobre acoso, con cerca de 26.000 participantes, señala un 11,7% de victimización y un 4% de perpetración (González-Cabrera, Balea, Vallina, Moya, y Laviana, 2017).

El **ciberacoso**, por su parte, **es un acto violento e intencionado que se realiza de forma repetida a través del uso de las nuevas tecnologías, y por parte de una o varias personas hacia otra que tiene dificultades para defenderse**. Tokunaga (2010) señala que la identidad de la persona que agrede puede ser o no conocida, así como que los actos propios del *cyberbullying* pueden estar realizados fuera del contexto escolar, en cualquier momento del día y cualquier día de la semana, teniendo la ciberagresión un efecto amplificador y multiplicador en las redes sociales. **Por desgracia, las conductas relacionadas con el ciberacoso pue-**



den ser más dañinas en el contexto de la convivencia y el bienestar psicológico debido a la posibilidad de mantenerse activas *sine die*, y siendo fácilmente accesibles. Actualmente, ya no se disocian el teléfono móvil e Internet como dos formas de ciberacoso diferentes, ya que casi todos los móviles de última generación (*smartphones*) nos permiten conectarnos a la red. Por eso, hoy en día no es tan importante hablar del medio por el que se canaliza la ciberagresión (móvil, tableta u ordenador con Internet principalmente), sino de las conductas que están asociadas a esta problemática (Kowalski, Limber y Agatston, 2010). Entre ellas destacarían los insultos, el hostigamiento, la denigración, la suplantación de identidad, la revelación de secretos, la exclusión, la ciberpersecución o la captura y posible difusión de momentos comprometidos para la víctima en fotografías o videos.

Varios estudios han concluido que entre el 20% y 72% de jóvenes han sufrido al menos un episodio de acoso *online*, bien como víctimas o como acosadores (Garaigordobil, 2011; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014; Tokunaga, 2010). Concretamente, el estudio de Zych et al. (2016) encontró una prevalencia de hasta el 78% para cibervictimización y hasta del 56% para ciberagresión. Estudios con muestras representativas y con muestras superiores a los 20.000 estudiantes reportan un 6.9% de cibervictimización (Save the Children, 2016) o un 9.2% (González-Cabrera et., 2017).

Problemas psicosociales asociados al acoso y el ciberacoso

De forma general, **cualquier conducta de acoso puede generar problemáticas en los distintos roles participantes, siendo especialmente crítico con las víctimas/cibervíctimas y las**

“

El acoso escolar genera altos costes psicológicos para el alumnado y sus familias

”



víctimas-agresoras/cibervíctimas agresoras. Por ejemplo, ser víctima de acoso escolar se asocia con un empeoramiento del rendimiento escolar (Nakamoto y Schwartz, 2009), peor auto-concepto, menor apoyo entre iguales, más soledad y ansiedad y más depresión (Hawker y Boulton, 2000). Además, incrementa hasta tres veces las posibilidades de tener peor calidad de vida relacionada con la salud (CVRS, en adelante), en comparación con estudiantes que no han sido acosados (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015). Asimismo, el apoyo social también ha sido analizado como un factor asociado al acoso; por ejemplo, Demaray y Malecki (2003) señalaron que las víctimas y víctimas-agresivas tenían menos apoyo que sus compañeros no implicados.

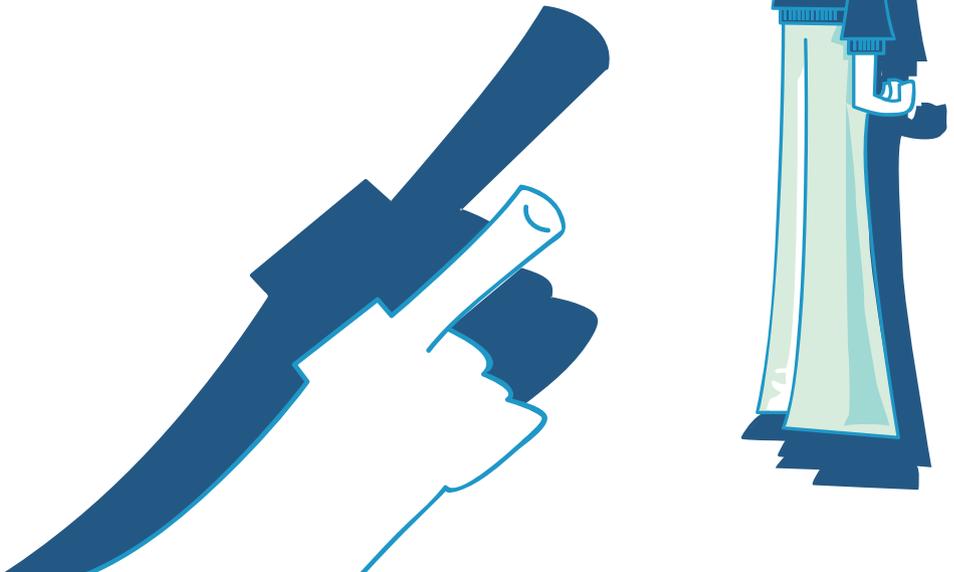
El ciberacoso se asocia con problemas emocionales y psicosociales que pueden llevar incluso a la ideación suicida (Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013). También está asociado a problemas internalizantes y externalizantes (Fisher, Gardella y Teurbe-Tolon, 2016), así como a depresión (Tsitsika et al., 2015), estrés y ansiedad (Aoyama et al., 2011) y alteraciones del patrón de liberación de cortisol (González-Cabrera, Calvete, León-Mejía, Pérez-Sancho y Peinado, 2017). Además, las consecuencias del cyberbullying se ven aumentadas cuando estos comportamientos son mantenidos por largos periodos en el tiempo (Evans, Smokowski y Cotter, 2014).

Acoso y ciberacoso en alumnado con altas capacidades

En general, los alumnos que poseen altas capacidades no solo manifiestan diferencias cuantitativas con sus iguales de edad, también diferencias cualitativas que los hacen más o menos diferentes, tales como una inusual sensibilidad, perfeccionismo, mayor



conciencia ética y de cuestiones morales, vínculos intensos, desarrollo temprano de locus de control interno, motivación, pasión por aprender, rendimiento académico sobresaliente, etc. (Clark, 2002; Peterson, 2009; Silverman, 2002). Esto conlleva que, en ocasiones, sean un objetivo vulnerable y al alcance de otros por el mero hecho de presentar características diferenciales. Como pasa con otros colectivos y grupos minoritarios, cualquier diferencia hace que las personas no mimetizadas con su entorno sean vistas como objetivo potencial de burlas, mofas, agresiones verbales o físicas, etc. En este sentido, la situación actual muestra que algunas minorías sufren más victimización en comparación con el grupo mayoritario.



La revisión de Smith, Dempsey, Olenchak y Gaa (2012) **afirma que existe una importante escasez de evidencia empírica sobre violencia escolar y altas capacidades y, en muchos casos, datos contradictorios.** Lo dicho puede verse ejemplificado en Peterson y Ray (2006a) quienes encontraron que los alumnos con alta capacidad han experimentado *bullying* en un alto porcentaje (67%), con el máximo pico en 6º curso, manifestándose vulnerables al acoso (Peterson y Ray, 2006b). En la misma línea Dalosto y Alencar (2013) informaron de que los alumnos con altas capacidades sufrían acoso y, con menor frecuencia, también lo ejercían. Por el contrario, otros autores no parecen encontrar diferencias en la victimización entre alumnos con altas capacidades y la población general (Parker, 2011) y otros reportan incluso menores niveles de implicación (Erwin, 2015). En cualquier caso, **los alumnos de altas capacidades en España no han sido estudiados de forma rigurosa en relación con los problemas de acoso y ciberacoso y su afectación psicológica.**

“

*La prevalencia
del acoso escolar
parece ir en
aumento en los
últimos años*

”



2. OBJETIVOS

“

El ciberacoso es un problema más pernicioso que el acoso tradicional

”

El objetivo general del proyecto es conocer la prevalencia del acoso y el ciberacoso en una muestra española de alumnado con altas capacidades. Los objetivos específicos son:

- Relacionar el acoso escolar con otras variables psicológicas de interés (ansiedad, estrés, depresión, calidad de vida percibida y apoyo social percibido).
- Relacionar el ciberacoso con otras variables psicológicas de interés (ansiedad, depresión, estrés, calidad de vida percibida, satisfacción con la vida y apoyo social percibido).



3. NOTA METODOLÓGICA

Diseño, muestra y muestreo

El estudio, analítico y transversal, fue realizado entre junio y octubre de 2017. El número total de participantes fue inicialmente de 323 adolescentes que, tras el cribado inicial de la base de datos, quedó conformado por 285 adolescentes identificados con altas capacidades.

La población de alumnos de alta capacidad en España, como ocurre en muchos otros países, presenta peculiaridades que es preciso resaltar. Entre ellas su dispersión geográfica y escolar, la diversidad de criterios de identificación, la carencia de procesos sistemáticos de detección que lleva a una infra identificación, entre otros (Tourón y Tourón, 2016). Según el Ministerio de Educación de España había aproximadamente 19.200 alumnos a principios de 2017. Es por esto por lo que hay que tener en cuenta que, en la situación de la identificación en España, tampoco es posible garantizar que los alumnos identificados sean en modo alguno una muestra representativa de todos los alumnos de alta capacidad españoles. Por ello, no es posible garantizar que la muestra sea representativa, en sentido estadístico, de la población total de alumnos identificados. No obstante, el número de sujetos que han respondido es razonablemente amplio para poder tener una primera aproximación a la prevalencia de esta realidad en España. Si



el número de participantes que ha respondido en este estudio hubiesen podido ser seleccionados de manera estrictamente aleatoria, el margen de error con un nivel de confianza del 95%, sería del 5.5% para la estimación de proporciones.

Con lo ya señalado, el muestreo realizado fue no probabilístico de tipo incidental. Inicialmente, los investigadores contactaron con 40 asociaciones relacionadas con alumnado con altas capacidades repartidas por casi la totalidad de regiones españolas. De ellas, 22 aceptaron su participación difundiendo el estudio entre sus afiliados (tutores legales de los menores encuestados). En relación con las distintas CC.AA., hubo 21 participantes de Andalucía, 9 de Aragón, 30 del Principado de Asturias, 6 de Baleares, 1 de Canarias, 2 de Cantabria, 13 de Castilla la Mancha, 20 de Castilla y León, 4 de Cataluña, 22 de Extremadura, 14 de Galicia, 23 de la Rioja, 8 de Madrid, 29 de Murcia, 20 de Navarra, 29 del País Vasco y 34 de la Comunidad Valenciana.

Se estima que la documentación fue enviada a más de 3.000 familias. En una segunda fase, se remitía a los responsables legales de las asociaciones la documentación pertinente para darle traslado a sus asociados (tutores legales de los menores con altas capacidades) y poder participar en el estudio. Se creó para la ocasión la web del estudio (<http://www.ciberaacc.com>) con toda la información necesaria.

Herramientas de evaluación

Para realizar la evaluación del alumnado de altas capacidades se utilizaron cuestionarios que presentan notables indicadores de fiabilidad y validez, además de estar publicados en revistas de reconocido prestigio por equipos de investigación con una solvente trayectoria.

“

*El acoso escolar
afecta a todos
los roles*

”



Acoso tradicional (bullying)

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) en su versión española (Ortega, Del Rey y Casas, 2016). Está compuesto por 14 ítems, 7 que describen aspectos relacionados con la victimización y 7 en correspondencia con la agresión. Para ambas dimensiones los ítems hacen referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores. Se responde mediante una escala Likert con cinco alternativas de respuesta (0 nunca-4 siempre).



La puntuación presenta un rango de 0 a 28 para cada dimensión. Se realizó una baremación criterial *ad hoc* para el estudio, donde las puntuaciones totales se recodificaron de la siguiente forma: 0-1=Sin problema; 2-7=victimización/agresión leve; 8 o más=victimización/agresión grave. También se consideró grave cualquier alumno con una puntuación igual o mayor a 3 en cualquiera de los ítems de victimización/agresión. Aquellos participantes con puntuaciones en las dimensiones de victimización y agresión conjuntamente formaron la categoría de víctima-agresora.

Ciberacoso (cyberbullying)

Screening del acoso entre iguales (escala tecnológica) de Garaigordobil (2013). Esta herramienta permite triangular para cada sujeto su rol en tres perfiles relacionados con el ciberacoso: cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador. Se trata de una herramienta de autoinforme que consta de un total de 45 ítems (15 para cada perfil) y recoge las conductas más significativas que se asocian a las conductas de ciberacoso. Se utiliza una escala Likert de 4 puntos (0=*nunca*, 1=*algunas veces*, 2=*bastantes veces*, y 3=*siempre*) y han sido codificados como ocasionales aquellos que han sufrido, realizado u observado conductas “*algunas veces*”. Se ha considerado grave cuando el participante ha sufrido, realizado u observado conductas desde “*bastantes veces*” a “*siempre*”.

Estrés, ansiedad y depresión

Versión española del *Depression, Anxiety, Stress Scales-21* (DASS-21). Es un autoinforme que evalúa los estados emocionales negativos durante la última semana. Consta de 21 afirmaciones que se responden con una escala Likert con alternativas de respuesta distribuidas a lo largo de tres subescalas con siete

“

Hasta un 83% de la muestra está relacionada con la victimización

”



ítems cada una: depresión, ansiedad y estrés. En este estudio se ha utilizado la versión adaptada y validada al español por Daza, Novy, Stanley y Averill (2002).

Apoyo social percibido

Versión española del *Interpersonal Support Evaluation List* (ISEL)-Escala de Apoyo Social Percibido (EASP). Este cuestionario valora la percepción de la persona acerca de los recursos potenciales de apoyo social disponibles. Consta de cuatro subescalas, aunque sólo han sido usadas la de apoyo informativo y sentido de pertenencia. La versión utilizada en esta investigación es la adaptada a población española por Trujillo, Martos y González-Cabrera (2012).

Calidad de vida relacionada con la salud

Versión española del *KIDSCREEN-10* (KIDSCREEN *Group Europe*, 2006). Este cuestionario valora la CVRS en niños y adolescentes de 8 a 18 años, desde la perspectiva globalizadora de la OMS mediante una visión integradora (bio-psico-social) del mismo. Esta versión presenta una dimensión global de calidad de vida percibida.

Satisfacción con la vida

Versión española de *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). La escala evalúa, en una única dimensión de 5 ítems, el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida. Además, se relaciona adecuadamente con otras variables de satisfacción en el ámbito escolar, sentimientos de felicidad y sentimientos de soledad.



4. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y PROTECCIÓN DE DATOS

El estudio se ha realizado con la colaboración voluntaria, anónima y desinteresada de todo el alumnado participante y sus familias. El procedimiento ético seguido ha estado bajo los estándares propios de la Declaración de Helsinki. En este sentido, se ha obtenido la aprobación del Comité de Ética de la Investigación del Principado de Asturias (Ref. 41/17).

En cuanto a la protección de datos, el estudio ha cumplido con todas las indicaciones de la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal, no recabando ningún dato de carácter personal (sólo se solicita la variable sexo, edad, asociación, provincia, centro escolar y curso). Todas estas variables están anonimizadas. No se guardaron datos de ninguna dirección IP.

La plataforma online de encuestas utilizada (Survey Monkey©) goza de altos estándares de seguridad y una correcta política de protección de datos. El tiempo medio de respuesta del cuestionario fue aproximadamente de 25 minutos.



5. RESULTADOS

A continuación, se ofrecen datos de interés sobre la distribución de la muestra y los resultados principales de las variables socio-demográficas estudiadas:

Datos generales de la muestra obtenida

- Han participado un total de 285 alumnos españoles con altas capacidades.
- Hay 175 chicos (61,6%) y 109 chicas (38,4%).
- La media y desviación típica de la edad fue $11,77 \pm 2,28$ con un rango de 9-18 años de edad.
- Han participado 122 alumnos de Primaria (43,7%), 118 de Educación Secundaria Obligatoria (42,3%) y 39 de Bachillerato (14%).
- Se ha recogido muestra de 35 provincias españolas y de todas las Comunidades Autónomas (a falta de Ceuta y Melilla).
- Han colaborado en la investigación 22 asociaciones relacionadas con el alumnado de altas capacidades, siendo especialmente relevante la aportación de APADAC (Principado de Asturias) con 31 participantes, ARNAC (La Rioja) con 23, A3CEX (Extremadura) con 22, AUPATUZ (Bizkaia) con 21, AMUACI (Murcia) con 19, AVAST (Valencia) y ANAC (Navarra) con 17 cada una.
- Un 55,1% de la muestra dice tener teléfono móvil (*smartphone*) propio, y el 95% usa Internet a diario.



- De lunes a viernes un 56,8% dice usar menos de 1 hora al día el teléfono móvil, un 31,6% lo usa entre 1 y 2 horas y un 11,6% más de tres horas.
- Los fines de semana un 35,8% dice usar menos de 1 hora al día el teléfono móvil, un 26,8% lo usa entre 1 y 2 horas y un 37,4% más de tres horas.
- El 33,1% dice no tener limitación del uso de su *smartphone* por parte de su familia.
- El 24,8% considera que el profesorado ha propiciado de alguna manera que fuera víctima de acoso o ciberacoso.

Prevalencia del acoso escolar en la muestra

En la tabla 1 puede apreciar el número total de participantes que se incluyen en cada una de las categorías utilizadas (víctima, agresor, víctima-agresora) y el nivel de gravedad (leve o grave). Cada participante sólo puede estar incluido en una categoría. **Un 55,1% son víctimas (tanto leves como graves)**, pero si le sumamos la condición de víctima-agresora, el total es de 83,2%. Por el contrario, **no existen participantes que se consideren agresores graves (y sólo un 2.5% de la muestra se considera agresor leve)**.

Tabla 1. Distribución de los participantes en función de su rol en el acoso tradicional

Rol	n Total (%) n=285	n Varones (%) n=175	n Mujeres (%) n=109
Víctima leve	68 (23.9)	38 (21.7)	30 (27.5)
Víctima grave	89 (31.2)	60 (34.3)	29 (26.6)
Agresor leve	7 (2.5)	6 (3.4)	1 (0.9)
Agresor grave	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Víctima-agresora leve	77 (27.0)	48 (27.4)	28 (25.7)
Víctima-agresora grave	3 (1.1)	2 (1.2)	1 (0.9)
Sin problemas	41 (14.4)	21 (12)	20 (18.4)



“
Las víctimas y
cibervíctimas
presentan un peor
bienestar psicológico

”

Prevalencia de ciberacoso en la muestra

En la tabla 2 se muestran las prevalencias para los distintos roles utilizados (cibervíctima, ciberagresor, cibervíctima-agresora y ciberobservador) y el nivel de gravedad (no problema, ocasional o grave). En este caso la herramienta es capaz de triangular a cada participante en relación los tres roles principales. No obstante, si se introduce a cada participante en una sola categoría, los resultados serían: un 25,1% de cibervíctimas-puras, un 3.9% ciberagresores-puros y un 6.6% cibervíctimas-agresoras.

Tabla 2. Prevalencia de los perfiles de cibervíctima, ciberagresor y ciberobservador en función de las categorías de no problema, ocasional y grave (n=255)

Rol	Gravedad	n Total (%) n=255	n Varones (%) n=155	n Mujeres (%) n=100
Cibervictimización	No problema	174 (68.2)	112 (72.3)	62 (62)
	Ocasional	70 (27.5)	37 (23.9)	33 (33)
	Grave	11 (4.3)	6 (3.9)	5 (5)
Ciberagresión	No problema	228 (89.4)	138 (89)	90 (90)
	Ocasional	23 (9)	15 (9.7)	8 (8)
	Grave	4 (1.6)	2 (1.3)	2 (2)
Cibervictimización-agresiva	No problema	238 (93.3)	145 (93.5)	93 (93)
	Ocasional	16 (6.3)	10 (6.5)	6 (6)
	Grave	1 (0.4)	0 (0)	1 (1)
Ciberobservación	No problema	151 (59.2)	95 (61.3)	56 (56)
	Ocasional	80 (31.4)	48 (31)	32 (32)
	Grave	24 (9.4)	12 (7.7)	12 (12)



A continuación, en la Tabla 3, se pueden apreciar las puntuaciones obtenidas por cada uno de los roles relacionados con el acoso con relación a estrés, ansiedad, depresión, apoyo a la información y sentido de pertenencia, así como sobre calidad de vida. Los datos reflejan cómo las víctimas graves y las víctimas agresoras tienen peores puntuaciones que el resto de los roles, siendo especialmente significativos con aquellos que no presentan problemas de acoso. Esto supone una evidencia empírica de que **un alumno que presente algún tipo de victimización puede tener mayores puntuaciones de depresión, estrés y ansiedad, así como peor calidad de vida percibida para su edad.**

Tabla 3. Comparaciones de las puntuaciones totales obtenidas en el estrés, ansiedad y depresión, apoyo a la información y sentido de pertenencia y calidad de vida en función de los roles ejercidos en el acoso escolar por alumnado con altas capacidades (n=285)

	Depresión		Estrés		Ansiedad		Apoyo a la información		Sentido de pertenencia		Calidad de vida	
	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT
(1) Víctima leve	2.13	3.57	4.00	4.32	2.21	2.87	39.25	4.24	20.71	3.14	50.43	9.37
(2) Víctima grave	4.70	5.30	7.71	5.54	4.04	4.50	37.89	5.80	19.00	3.18	44.81	9.15
(3) Agresor leve	1.43	2.57	2.71	2.93	1.43	2.51	37.57	5.09	22.43	1.99	52.77	6.98
(4) Víctima-agresor leve	1.96	2.46	4.01	3.12	1.52	2.04	39.36	4.47	21.19	3.55	51.47	9.51
(5) Víctima-agresora grave	8.33	7.64	10.00	5.29	8.33	8.08	40.00	3.60	18.00	6.25	48.95	14.93
(6) Sin problemas	.61	1.28	2.10	1.90	.66	2.12	39.51	4.79	23.24	2.51	56.26	12.24
Diferencias	$F_{5,279}=9.807$, $p<.001$		$F_{5,279}=14.103$, $p<.001$		$F_{5,279}=9.807$, $p<.001$		$F_{5,279}=1.209$, $p=305$		$F_{5,279}=11.374$, $p<.001$		$F_{5,279}=8.807$, $p<.001$	
Posthoc Bonferroni	2>1, 4, 6 5>6		2>1, 3, 4, 6 5>6		2>1, 4, 6 5>3, 6		--		1>2 6>1 6>2 6>4		1>2 5>2 6>1, 2	

Nota: ME=Media aritmética; DT=Desviación típica; Depresión=DASS-21 (dimensión depresión); Estrés=DASS-21 (dimensión estrés); Ansiedad=DASS-21 (dimensión ansiedad); Apoyo a la información=dimensión del EASP; Sentido de Pertenencia=dimensión del EASP; Calidad de vida=KIDSCREEN-10.

Nota 2: En rojo se muestran los roles con peores puntuaciones en todas las dimensiones. En verde el único perfil con puntuaciones adecuadas.



Como ya ha sido introducido con respecto al acoso tradicional, en la Tabla 4 se muestran las puntuaciones obtenidas en depresión, estrés, ansiedad, apoyo social, calidad de vida y satisfacción vital en función del rol declarado en el ciberacoso. Como puede observarse, **las cibervíctimas presentan una mayor afectación psicológica que los no implicados en todas las dimensiones de estudio.**

Tabla 4. Comparaciones de las puntuaciones totales obtenidas en el estrés, ansiedad y depresión, apoyo a la información y sentido de pertenencia, calidad de vida y satisfacción vital en función de los roles ejercidos en el ciberacoso por alumnado con altas capacidades

	Depresión		Estrés		Ansiedad		Apoyo a la información		Sentido de pertenencia		Calidad de Vida		Satisfacción Vital	
	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT	ME	DT
(1) Sin Problemas (n=164)	2.12	3.21	3.91	4.02	1.77	2.74	39.30	4.62	21.20	3.44	52.36	10.47	29.22	5.83
(2) Cibervíctimas (n=64)	4.39	5.59	7.08	5.58	4.23	4.66	37.97	5.20	19.59	3.73	46.48	10.97	24.89	7.38
(3) Ciberagresores (n=10)	3.80	4.24	7.10	6.05	4.40	4.97	37.70	4.14	19.30	3.53	46.58	9.77	25.70	6.43
(4) Ciber víctimas-agresivas (n=17)	5.24	4.66	7.94	5.19	3.94	3.67	34.59	5.48	18.71	3.89	41.76	8.62	21.41	6.74
Diferencias	$F_{3,254}=6.880$, $p<.001$		$F_{3,254}=10.321$, $p<.001$		$F_{3,254}=9.543$, $p<.001$		$F_{3,254}=5.574$, $p=.001$		$F_{3,254}=5.339$, $p=.001$		$F_{3,254}=9.068$, $p<.001$		$F_{3,254}=13.149$, $p<.001$	
Posthoc Bonferroni	2,4>1		2,4>1		2>1		1>4		1>2 1>4		2,4<1		2,4<1	

Nota: ME=Media aritmética; DT=Desviación típica; Depresión=DASS-21 (dimensión depresión); Estrés=DASS-21 (dimensión estrés); Ansiedad=DASS-21 (dimensión ansiedad); Apoyo a la información=dimensión del EASP; Sentido de Pertenencia=dimensión del EASP; Calidad de vida=KIDSCREEN-10, Satisfacción Vital= SWLS.

Nota 2: En rojo se muestran los roles con peores puntuaciones en todas las dimensiones. En verde el único perfil con puntuaciones adecuadas.



6. CONSIDERACIONES FINALES

- La violencia, en general, y los problemas de acoso/ciberacoso, en particular, son un problema social (no solo educativo) que requiere de una visión y actuación conjunta desde distintos ámbitos: familiar, social, educativo y político.
- Las situaciones de acoso/ciberacoso no se dan siempre dentro del contexto escolar, aunque éste sea un ecosistema natural en la infancia/adolescencia. Ello supone que más actores (como la familia y la sociedad) deban estar implicados en la solución y mejora de esta problemática.
- El ciberacoso es más pernicioso que el acoso escolar por las variables de anonimato, intemporalidad y amplificación/difusión de los actos perpetrados.
- Los datos obtenidos en este estudio sobre la prevalencia del acoso escolar (*bullying*) son especialmente elevados (sobre todo cuando se combinan los roles relacionados con la victimización). Además, son valores superiores a los obtenidos en otros estudios con población general.
- Los datos obtenidos sobre la prevalencia de ciberacoso son elevados (sobre todo cuando se combinan los roles relacionados con la victimización y se tiene en cuenta que es una muestra con una edad media inferior a los 12 años). Los datos son ligeramente superiores a los estudios con muestra general.



“

*A día de hoy,
el alumnado con
altas capacidades
no ha sido
adecuadamente
estudiado en
relación con
el acoso y
ciberacoso*

”

> En la muestra de estudio son muy pocos los participantes que se declaran agresores o ciberagresores, siendo menor que en otros estudios con población general (especialmente en el caso del acoso tradicional).

> Existen una afectación psicológica importante para los roles relacionados con la (ciber)victimización y con la (ciber)victimización-agresiva.

> Los participantes que son víctimas o cibervíctimas reportan más depresión, más estrés, más ansiedad, menos apoyo social y peor calidad de vida. Estas diferencias son especialmente significativas si se comparan con aquellos que no tienen problemas de acoso/ciberacoso.

> Casi un 25% considera que el profesorado ha propiciado de alguna manera que fuera víctima de acoso o ciberacoso. Esta cuestión debe ser abordada en futuros estudios.

> Es necesaria una labor de vigilancia activa y proactiva, en edades sensibles, por parte de la familia, especialmente ligada a los usos de la tecnología (en particular el teléfono móvil y el ordenador). El control del tiempo de uso, así como la tenencia de dispositivos móviles deberían ser objeto de debate.

> A la luz de los resultados, es necesaria una especial atención para los colectivos de altas capacidades (y en general a todos aquellos que presenten algún rasgo diferencial), ya que parecen presentar una prevalencia superior de acoso que la población escolar general. Es importante para las administraciones públicas establecer programas de prevención e intervención ante estos problemas, proporcionando una especial atención a aquellos grupos con necesidades educativas específicas, teniendo en cuenta a distintos colectivos como pueden ser los alumnos con altas capacidades. Las Asociaciones de madres y padres de estos alumnos son un nicho ecológico sumamente importante para establecer formación y medidas de control.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57* (1), 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-320.

Daza, P., Novy, D., Stanley, M., y Averill, P. (2002). The Depression Anxiety Stress Scale-21: Spanish translation and Validation with a Hispanic sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24*, 195-205. <https://doi.org/10.1023/A:1016014818163>

Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*, 471–489.

Erwin, J. (2015). *Prevalence and Impact of Peer Victimization Among Gifted Adolescents* (Tesis Doctoral). Universidad de California, Estados Unidos



Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., y Cotter, K. L. (2014). Cumulative bullying victimization: An investigation of the dose-response relationship between victimization and the associated mental health outcomes, social supports, and school experiences of rural adolescents. *Children and Youth Services Review*, 44, 256–264. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.021>

Fisher, B. W., Gardella, J. H., y Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (9), 1727–1743. <http://doi.org/10.1007/s10964-016-0541-z>

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of ciberacoso with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53 (4), 446–452. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del ciberacoso: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233–254.

Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (ciberacoso)*. Madrid: TEA

Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un Programa de intervención para la prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide

González-Cabrera, J., Balea, A., Vallina, M., Moya, A., y Laviana, O. (2017). *Informe ejecutivo del Proyecto CIBERASTUR [CYBERASTUR project executive report]*. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. <https://goo.gl/wLxQ6i>



González-Cabrera, J., Calvete, E., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, C., y Peinado, J. M. (2017). Relationship between ciberacoso roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*, 70, 153–160. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.054>

Hawker, D. S. J., y Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441–455. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

Hidalgo-Rasmussen, C., Molina, T., Molina, R., Sepúlveda, R., Martínez, V., Montaña, R., González, E., y George, M. (2015). Influence of bullying on the quality of life perception of Chilean students. *Revista Médica de Chile*, 143(6), 716-723.

Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55 (5), 602–611. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

Nakamoto, J., y Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19, 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>

Oliveira, J. C., y Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying among students with and without characteristics of giftedness. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (4), 747–755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>



Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Task, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28–48). London, England: Routledge.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología de la Educación*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

Peterson, J. S., y Ray, K. E. (2006a). *Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects*. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 148–168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>

Peterson, J. S., y Ray, K. E. (2006b). *Bullying among the gifted: The subjective experience*. *Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>

Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf.

Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchak, R. y Gaa, J. (2012). *Ciberacoso among Gifted Children*. *Gifted Education International*, 28, 112–126. <https://doi.org/10.1177/0261429411427652>

The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on ciberacoso victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277–287. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>



Tourón, J. y Tourón, M. (2016). Identification of verbal and mathematical talent: The relevance of 'out of level' measurement. *Anales de Psicología*, 32 (3), 638–651. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259401>

Trujillo, H., Martos, F., y González-Cabrera, J. (2012). Adaptación al español del "Interpersonal Support Evaluation List" (ISEL). *Universitas Psychologica*, 3, 969–978

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA **unir**