



Facultade de Psicoloxía

Traballo de  
fin de grao

**Modalidade 2**

“Proxecto de investigación empírica e/ou  
desenvolvemento dun estudo piloto”

Análise de variables  
relacionadas coa  
avaliación moral e a  
gravidade percibida  
do acoso e o  
ciberacoso escolar

Autor/a do TFG

Irene Fernández Faraldo

**Grao en Psicoloxía**

Ano 2018

# Índice

<b>Índice</b> .....	<b>2</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>8</b>
1.1. Definición e prevalencia .....	8
1.2. Ciberacoso escolar .....	10
1.3. O acoso escolar: un fenómeno social e global .....	12
1.4. Avaliación do espectador ante o acoso escolar .....	13
1.4.1. Percepción de gravidade das condutas de acoso.....	14
1.4.2. Avaliación moral sobre o acoso .....	15
1.5. Marco normativo na CCAA de Galicia: Protocolo de actuación .....	16
1.6. Obxectivos e hipóteses de estudo .....	17
<b>2. Método</b> .....	<b>18</b>
2.1. Participantes.....	18
2.2. Procedemento e deseño.....	18
2.3. Instrumentos de medida.....	19
2.4. Análise .....	20
<b>3. Resultados</b> .....	<b>21</b>
3.1. Caracterización das condutas e estratexias de acoso escolar .....	21
3.1.1. Prevalencia das condutas de acoso escolar .....	21
3.1.2. Gravidade percibida das condutas de acoso escolar.....	23

<b>3.2. Análise dos mitos e cibermitos do acoso escolar .....</b>	<b>25</b>
3.2.1.    Prevalencia dos mitos e os cibermitos.....	25
3.2.2.    Diferenzas de sexo na adherencia a mitos e cibermitos.....	29
<b>4. Discusión .....</b>	<b>31</b>
<b>5. Conclusións .....</b>	<b>35</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>37</b>
<b>Índice de táboas .....</b>	<b>46</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>48</b>

## Resumo

O acoso escolar foi entendido tradicionalmente a partir da relación entre un agresor e unha vítima, sen embargo, a investigación actual dirixe os seus esforzos cara o espectador, xa que está presente na maioría dos episodios de acoso e, a través do seu *modus operandi*, inflúe decisivamente neste fenómeno. Os últimos achados confirman a existencia de múltiples factores que poden influír sobre o seu comportamento, entre eles, percibir pouca gravidade no acoso e a adherencia a crenzas relacionadas coa desconexión moral se asocian, consistentemente, a condutas favorables á agresión. Ambos factores tenden a presentarse, en maior medida, nos varóns.

Partindo desta revisión da literatura, plantexámonos un estudo cuasiexperimental para investigar a prevalencia destas crenzas e percepcións, cunha mostra de 115 menores, 61 mulleres (53%) e 54 varóns (47%), con idades comprendidas entre os 13 e os 15 anos ( $M = 13.82$ ;  $DE = 0.52$ ). Aplicóuselles unha batería de probas formada pola escala UPF-4, para avaliar as condutas, estratexias e gravidade percibida do acoso escolar, a CBM-Scale, que pretende medir os cibermitos, e un checklist de condutas elaborado ad hoc, có fin de avaliar os mitos presentes no acoso tradicional.

Os resultados revelaron unha adherencia moderada ós mitos, cunha ampla variación en función do tipo de crenza. Con respecto á gravidade percibida, o acoso físico percíbese coma o máis grave, mentres que o relacional foi o máis tolerado segundo os participantes. En ambos factores se constatan as diferenzas de sexo ratificadas na literatura. Ademais, preséntanse algúns achados de interese con respecto á prevalencia das crenzas e percepcións, onde se percibe, entre outras aportacións, a importante influencia das redes sociais sobre os

adolescentes. Finalmente, e tendo en conta as limitacións do estudo, discútese algunhas implicacións para a transferencia do coñecemento e a intervención.

**Palabras chave:** acoso escolar, ciberacoso, mitos, gravidade percibida

**Número de palabras do traballo:** 9406

## **Abstract**

Bullying has traditionally been understood through the relationship between an aggressor and a victim, however, the current investigation directs its efforts towards the bystander, as he is present in most of the bullying episodes and, through his modus operandi, he has a influence his behaviour, among them, perceiving low severity in bullying and adherence to beliefs related to moral disengagement are consistently associated with behaviours that are favourable to aggression. Both factors tend to appear, to a greater extent, in men.

Based on this literature review, we propose a decisive influence on this phenomenon. The latest findings confirm the existence of multiple factors that may quasi-experimental study to investigate the prevalence of these beliefs and perceptions, with a sample of 115 children, 61 women (53%) and 54 men (47%), aged between 13 and 15 years old ( $M = 13.82$ ;  $DE = 0.52$ ). A battery of tests of the UPF-4 scale was applied to assess behaviour, strategies and perceived severity of bullying, the CBM-Scale, which aims to measure cyber-mites, and an ad hoc checklist of conducts, in order to evaluate myths present in traditional bullying.

The results revealed a moderate adherence to myths, with a broad variation depending on the type of belief. Regarding perceived severity, physical bullying is perceived as the most serious, while relational was most tolerated according to the participants. In both factors, gender differences are confirmed in literature. In addition, there are some findings of interest regarding the prevalence of beliefs and perceptions, where, among other contributions, the important influence of social networks on adolescents is perceived. Finally, considering the limitations of the study, some implications for the transfer of knowledge and intervention are discussed.

**Keywords:** bullying, cyberbullying, myths, perceived severity

# 1. Introducción

O acoso escolar non é un fenómeno recente, se ben o seu interese científico non xurdiu ata hai relativamente pouco tempo, aproximadamente a principios dos anos setenta (Olweus, 1993). O primeiro en describir esta conduta agresiva foi Peter-Paul Heinemann e, pouco despois, Dan Olweus, o máximo expoñente da investigación en acoso escolar, desenvolveu a primeira definición científica desta situación de violencia (Ronald, 2010; Velasco, Amado & Novo, 2016), a cal aínda é utilizada hoxe en día na maioría dos estudos (Juvonen & Graham, 2004). A pesar desta primeira aproximación, ata os últimos anos o acoso escolar estivo nun segundo plano na investigación, especialmente en España (Velasco, Arias & Fariña, 2016). Actualmente, o interese crecente polo estudo deste fenómeno pode explicarse, en parte, polo descubrimento de consecuencias graves para a saúde física, relacional e psicolóxica, que se producen tanto a curto coma a longo prazo en todos os axentes implicados na situación de acoso escolar (víctimas, agresores e espectadores), e non unicamente nas vítimas, como se pensaba inicialmente (Velasco, Seijo & Vilariño, 2013).

## 1.1. Definición e prevalencia

Dan Olweus (1993) define o acoso escolar coma toda situación na que “un estudante está exposto, de maneira repetida e prolongada no tempo, a accións negativas por parte dun ou máis estudantes” (p. 9). Na súa definición, Olweus (1993, 1997) establece tres criterios fundamentais para considerar que un comportamento é constitutivo de acoso escolar: a intencionalidade da conduta, a repetición temporal e unha relación de poder asimétrica. Estes elementos son fundamentais para definir o fenómeno, sen embargo, non son suficientes. Para

poder falar de acoso escolar é necesario que exista unha vítima, é dicir, que se produza dano ou victimización (Arce, Velasco, Novo & Fariña, 2014; United Nations, 1988). Deste modo, có fin de poder identificar correctamente o acoso escolar e de distinguilo doutros tipos de agresión, calquera comportamento considerado como tal debe cumprir, de maneira simultánea, os seguintes criterios (Arce et al., 2014):

- Intencionalidade de causar dano: debe tratarse dunha conduta agresiva e intencional que ten o obxectivo de provocar dano (Olweus, 1993) físico ou psicolóxico (Velasco et al., 2016). Estas condutas poden ser físicas, verbais ou relacionais (Arce et al., 2014).
- Repetido e prolongado no tempo: a maioría das condutas de acoso, por si mesmas e de maneira illada, non producen un dano significativo, sendo a cronicidade destas a que implica un dano grave na vítima (Arce & Fariña, 2011).
- Parte dunha relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder: o agresor adoita elixir vítimas que se diferencian del nalgún aspecto (p.e. menor forza física, pertenza a minorías étnicas, baixa autoestima), có fin de lograr unha superioridade física, social ou psicolóxica. O acoso utilízase para aumentar estas diferenzas, creando na vítima sentimentos de indefensión, de maneira que se mostra incapaz de defenderse ou de saír da situación por si mesma (Aluede, Adeleke, Omoike & Afen-Akpaida, 2008; Avilés, 2015; Ruiz, Ruiró & Tesouro, 2015).
- A victimización ou dano: o dano é o que define á vítima do acoso escolar, e pode clasificarse en: dano físico, material, psicolóxico e vulneración dos dereitos fundamentais (Novo, Seijo, Vilariño & Vázquez, 2013; United Nations, 1988).

As cifras do acoso escolar son moi variables, dependendo en gran medida da investigación que as sustenta, debido a que existe unha ampla variabilidade nos sistemas de medida do acoso e nos criterios e definicións nos que se basean (Solberg & Olweus, 2003). En España, Díaz-Aguado, Martínez e Martín (2013) atoparon que un 3.8% dos nenos están expostos ó acoso escolar, mentres que un 2.4% actúan como agresores. Máis recentemente, no ano 2015 os datos informan dun considerable incremento, concretamente dun 75% dos casos atendidos con respecto ó ano anterior (Fundación Anar, 2016), e unha prevalencia do 9.3% (Save the Children, 2016). Con respecto ás diferenzas en función do sexo, no estudo de Díaz-Aguado et al. (2013) os homes asumiron, en maior medida que as mulleres, o rol de vítimas e, especialmente, o de agresores, en todos os tipos de acoso escolar.

O acoso escolar pode clasificarse atendendo a distintos criterios, sendo un dos máis comúns o que parte das condutas agresivas que poden producirse nesta situación (Velasco et al., 2016), distinguindo:

- Físico: o agresor utiliza a forza física contra a vítima, por exemplo a través de patadas ou empurróns (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014).
- Psicolóxico: alberga aqueles comportamentos baseados en ameazas, burlas ou humillacións (Velasco et al., 2016).
- Verbal: condutas agresivas a través da comunicación coma os insultos ou os motes (Gladden et al., 2014; Velasco et al., 2016).
- Relacional: aqueles comportamentos que se dirixen a danar as relacións das vítimas, coma ignoralos ou illalos (Gladden et al., 2014).

Recentemente, xurdiu unha nova forma de clasificación que atende ó medio empregado para realizar o acoso, distinguindo entre dous grandes tipos: o acoso escolar tradicional, aquel que se leva a cabo no centro educativo de maneira directa, e o ciberacoso, ou acoso a través das novas tecnoloxías (Velasco et al., 2016).

## **1.2. Ciberacoso escolar**

O ciberacoso escolar pode definirse coma “un acto agresivo e intencional levado a cabo por un grupo ou individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, repetidamente e no tempo contra unha vítima que non pode defenderse facilmente” (Smith et al., 2008, p.376). Esta nova forma de acoso, que traspasa as barreiras do acoso tradicional, é dicir, o escenario do centro educativo (Mora-Merchán, Ortega, Calamaestra & Smith, 2010), xorde a partir do incremento exponencial no uso das novas tecnoloxías que levou a que, actualmente, se estean convertindo nun potente medio de contacto e socialización entre os e as adolescentes (Stornaiuolo, 2017; Velasco et al., 2016). No estudo de Rial, Gómez, Braña e Varela (2014) revélase que, en Galicia, 9 de cada 10 adolescentes utilizan habitualmente Internet, especialmente as redes sociais (85%), sendo unha das razóns máis importantes o contacto online con outras persoas.

Deste modo, actualmente o fenómeno do ciberacoso escolar goza dun interese crecente na investigación, motivado, en parte, polas súas cifras, xa que, en España, entre o 1.1% e o 0.2% do alumnado afirma que sufriu, con frecuencia, acoso a través das novas tecnoloxías (Díaz-Aguado et al., 2013). Por outro lado, o Informe do Valedor do Pobo (2014)

informa de que un 9% dos adolescentes se sentiu algunha vez ameazado a través das redes sociais, mentres que nun 7% dos casos foron eles os que ameazaron a outros e, máis recentemente, Save the Children (2016) atopa que un 6.9% dos estudantes da ESO afirma ter sufrido ciberacoso.

Có xurdimento do ciberacoso escolar, fíxose patente a necesidade de reformular a definición inicial de Olweus, xa que presentaba dificultades para incluír o ciberacoso nos seus criterios (Gladden et al., 2014; Velasco et al., 2016). Deste modo, o Centro de Control e Prevención de Enfermidades (CDC) elaborou en 2014 unha nova definición de acoso escolar, entendéndoo coma “calquera conduta agresiva non desexada(s) por outro rapaz ou grupo de rapaces que non son irmáns ou parella actualmente, que implica un desequilibrio de poder observado ou percibido e se repite varias veces ou é altamente probable que se repita” (Gladden et al., 2014, p. 7). Esta nova proposta realiza un cambio salientable con respecto ás ideas iniciais de Olweus (1993), ó propoñer que un só comportamento pode ser constitutivo de acoso cando hai probabilidades de que se repita (Velasco et al., 2016). Deste modo, abarca determinados comportamentos do ciberacoso escolar que poden ser constitutivos de acoso aínda que se limiten a un único acto, como sería o envío dunha única fotografía comprometida a través de Internet, xa que esta pode ser repetida de maneira ilimitada (Cederborg, Sylwander & Blorn, 2016; Velasco, et al., 2016). Sen embargo, comezaron a presentarse controversias con respecto a se os criterios do acoso escolar eran realmente aplicables ó ciberacoso (Nocentini et al., 2010), o que se manifestou a través dunha falta de consenso na literatura, que aínda perdura actualmente, sobre a relación existente entre o acoso e o ciberacoso escolar, de maneira que unha boa parte dos autores consideran que o ciberacoso é parte do acoso escolar, e outros cren que se trata dun fenómeno diferente e novo (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz & Llorent, 2018; Olweus, 2012). Dilucidar as diferenzas e relacións existentes entre o acoso e o ciberacoso resulta fundamental para determinar as consecuencias que provoca cada un deles (Avilés, 2013). Tratando de aclarar esta cuestión, Olweus & Limber (2018) levaron a cabo unha exhaustiva revisión na que concluíron, a partires dos datos, que o ciberacoso podería equipararse a outros tipos de acoso escolar, aínda que é necesario seguir investigando este novo fenómeno. Convén resaltar ademais, que a Lei de convivencia e participación da comunidade educativa da Comunidade Autónoma de Galicia (Lei Orgánica 4/2011) da a mesma consideración ás condutas de acoso que ás de ciberacoso, sempre que estas teñan causa nunha relación que xorde no ámbito escolar.

### **1.3. O acoso escolar: un fenómeno social e global**

O acoso escolar é, en palabras de Díaz-Aguado (2005) “un problema tan vello e xeralizado coma a propia escola tradicional”, que se presenta en todas as culturas e países independentemente do tipo ou calidade da institución pública, privada, seclar ou relixiosa (Asimopoulos, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Soumaki & Tsiantis, 2014; Cuevas & Marmolejo, 2016). Nos seus inicios, este fenómeno foi descrito e investigado coma un proceso de carácter individual, é dicir, no que unicamente se analizaba a relación ou díada entre acosador e acosado. Sen embargo, actualmente estase evolucionando cara a novas perspectivas que entenden este fenómeno coma un proceso de carácter social, colectivo e grupal (Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, 2011). Estas concepcións xorden a partir de considerar o acoso coma unha agresión proactiva, é dicir, que se dirixe a uns obxectivos específicos. Concretamente, se plantexou que o agresor pretende conseguir e manter certo poder e status social dentro do grupo de pares, e utiliza á vítima para obter este recoñecemento (Salmivalli & Peets, 2010, 2011). O grupo de pares decide o status social dos seus membros, polo que o agresor debe facer públicas as súas demostracións de poder, para así adquirir un determinado dominio no grupo. Desta maneira se explica que a maioría das agresións se realicen en presenza dos compañeiros (Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Salmivalli & Peets, 2010).

Así, esta nova concepción define o acoso en función da díada entre o agresor e a vítima, fudamentada nun desequilibrio de poder amplamente abordado na literatura (Aluede et al., 2008; Avilés, 2015; Ruiz et al., 2015), pero tamén do contexto grupal no que esta se desenvolve (Salmivalli & Peets, 2010), e por iso é necesario considerar, non só ó agresor e á vítima, senón tamén ó resto de iguais como parte do problema e da solución (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Se ben a investigación acerca do espectador non é a máis prolífica (Cuevas & Marmolejo, 2016), tense comprobado que está presente na maioría de episodios de acoso, e que desempeña, có seu *modus operandi* nestes episodios, un papel fundamental no inicio e mantemento do fenómeno (Salmivalli, 1999, Salmivalli, et al. 1996). Para tratar de clarificar esta cuestión, Salmivalli et al. (1996) levaron a cabo unha investigación que permitiu dilucidar distintos tipos de observador partindo do seu comportamento, que pode favorecer ou reforzar o acoso (axudante ou reforzador do agresor); non actuar ante el, finxir que non pasa nada e favorecelo, polo tanto, a través do silencio (espectador pasivo); ou tratar de deter as agresións (defensor da vítima) cunha conduta claramente anti-acoso que só se presentou no 17% dos casos.

Estudos máis recentes (Díaz-Aguado et al., 2013) reiteran a importancia do espectador no acoso escolar, proporcionando aportacións novidas sobre a prevalencia dos seus comportamentos nos que se conclúe que, a pesar de que non son moitos os alumnos que optan por animar ou participar na agresión, o número de estudantes que non fan nada ante unha situación de violencia é elevado (13.9%). Ademais, tal e como sinalan Polanin, Espelage e Pigott (2012) nunha revisión metaanalítica, a efectividade da prevención está vencellada na actualidade á abordaxe do rol do espectador. Numerosos autores apoian esta idea, entre eles, Hawkins et al. (2001), atoparon que, cando o grupo de pares intervéen para deter o acoso escolar, este adoita finalizar.

Pola súa parte, Salmivalli e Peets (2010) recollen distintos motivos polos que intervir sobre os espectadores pode ser crucial. Destacan a importancia do espectador cando a finalidade do agresor é aumentar o seu status social a través das agresións: o grupo decide o status social dos seus membros, polo que se se intervéen sobre este nestes termos, o reforzador do agresor para o acoso (status social) desaparecería. Sen embargo, tamén resulta fundamental considerar a importancia dos espectadores no seu papel de apoio á vítima durante a intervención, sendo crucial para minimizar as consecuencias que o acoso poida ter sobre esta. Por último, partindo da idea proposta por Salmivalli (2010), que considera que os espectadores se atopan nun “dilema social” no que saben que o acoso escolar está mal e gustaríalles facer algo para detelo, aínda que priorizan a súa seguridade e status social, Salmivalli e Peets (2010) consideran que é máis fácil influír sobre eles que sobre o agresor, xa que a intervención consistiría en facer que esas actitudes ou crenzas se convirtn en condutas. Actualmente, seguindo o modelo ecolóxico, considérase que nos comportamentos do espectador inflúen múltiples factores individuais e contextuais (Thornberg & Wänström, 2017). A continuación revisaremos algúns dos mecanismos que poden estar influíndo sobre a súa conduta, se ben a investigación que recibiu ata o momento é escasa.

## **1.4. Avaliación do espectador ante o acoso escolar**

A actuación dunha persoa ante unha situación de acoso escolar está vencellada á maneira na que define e avalía esa situación (Thornberg et al., 2012). Esta avaliación foi amplamente estudada para determinar a actuación dos docentes ante este fenómeno, atopando que a avaliación ou razoamento moral que realizan, no que se inclúen, entre outros, as crenzas sobre o xénero dos involucrados, o contexto no que se produce ou o dano potencial, así como a súa propia percepción da gravidade da situación, inflúen de maneira decisiva no

seu comportamento (Ellis & Shute, 2007; Meyer, Astor & Behre, 2002). Posteriormente, numerosos autores comezaron a basearse neste plantexamento para explicar o comportamento do espectador que, se ben, como xa se reiterou, trátase dun campo relativamente novidoso que aínda non conta con abundante literatura (Cuevas & Marmolejo, 2016), si existen apoios empíricos que confirman unha influencia determinante das crenzas morais e a gravidade percibida nas condutas deste rol. A continuación se expoñen os principais achados nestes termos.

### 1.4.1. Percepción de gravidade das condutas de acoso

A gravidade percibida polo espectador é un tema emerxente nos estudos de acoso escolar (Chen, Cheng & Ho, 2015), fundamentalmente debido ás aportacións que lle asignan un papel fundamental sobre a duración do acoso, a efectividade da intervención e a propia actuación do espectador ante esta situación (Chen, Liu & Cheng, 2012; Ellis & Shute, 2007; Hawkins et al., 2001). Cando se perciben as condutas de acoso coma un problema pouco ou nada grave existen menos posibilidades de actuar para resolvelo (Chen, Chang & Cheng, 2016), de feito, a maior parte dos espectadores afirman que intervirían no acoso se este se volvera demasiado grave. Isto resulta especialmente problemático nos casos de acoso relacional, xa que diversos estudos reiteraron unha tendencia no alumnado e tamén entre os docentes a considerar de maior gravidade o acoso físico e o verbal, en detrimento do relacional, probablemente debido á falsa crenza de que este non ten impacto, ou que é menos negativo (Chen et al., 2012; Ellis & Shute, 2007; Maunder, Harrop & Tattersall, 2010), cando se demostrou que pode causar danos máis graves que o acoso directo (Van der Wal, Wit & Hirasing, 2003). Así, existe unha tendencia a tomar actitudes pasivas ante o acoso relacional, por exemplo, considerar que os involucrados poden resolvelo por si mesmos (Chen et al., 2012; Ellis & Shute, 2007). Ademais, a pesar de que si se atoparon diferenzas de xénero na percepción das condutas de acoso, sendo as mulleres as que outorgan, en xeral, maior gravidade en todos os tipos de acoso, mantense esta tendencia desigual (Maunder et al., 2010).

## 1.4.2. Avaliación moral sobre o acoso

A avaliación moral do acoso escolar fai referencia ós xuízos sobre os comportamentos agresivos en termos de ben ou de mal, así como á atribución da responsabilidade que se fai deles, e ten lugar a través de crenzas morais. As crenzas morais están presentes en todos os roles do acoso escolar, adquirindo especial relevancia para a intervención as que posúe o espectador, concretamente as que o motivan para actuar ou non fronte ao acoso (Tornberg et al., 2012). A este respecto, estes autores elaboraron un modelo integral no que constataron a influencia das crenzas morais sobre a actuación deste rol, concretamente, aquelas que califican o acoso coma un comportamento inxusto ou malo se relacionan cunha maior motivación para intervir, e os motivos baseados na desconexión moral se relacionan con menos probabilidades de actuar sobre a situación. A desconexión moral, descrita por Bandura (1999) na súa Teoría Cognitivo-Social, fai referencia ó conxunto de procesos socio-cognitivos que permiten desvincularse das auto-sancións morais ao cometer actos inhumanos como o acoso ou o dano a outras persoas.

A literatura informa consistentemente da influencia das crenzas baseadas na desconexión moral, tamén denominadas mitos ou crenzas distorsionadas, como patróns ou regras que serven para xustificar o comportamento antisocial e delitivo (Lampridis, 2015; Thornberg & Wänström, 2017). Concretamente, o seu estudo foi moi prolífico nas violacións de homes a mulleres, coñecidas có nome de “*rape myths*” (Lampridis, 2015), que poden definirse coma “aquelas actitudes e crenzas que son xeralmente falsas pero son mantidas ampla e persistentemente, e serven para negar e xustificar a agresión sexual dos homes contra as mulleres” (Lonsway & Fitzgerald, 1994, p. 134). Os mitos e crenzas distorsionadas do acoso escolar contan cunha produción literaria máis escasa ata o momento, se ben existen algúns achados de interese que os califican coma ideas ou crenzas sobre o acoso que inflúen perpetuando o fenómeno e dificultando a súa resolución eficaz porque proporcionan unha xustificación do comportamento agresivo (Oliver, Hoover & Hazler, 1994), partindo de estereotipos que contribúen a perpetuar as diferenzas de poder entre a vítima e o agresor (Díaz-Aguado, Arias & Seoane, 2004; Olweus, 1993; Velasco, Arias & Gallego, 2016) e fan máis probable culpar á vítima da agresión (Garland, Policastro, Richards & Miller, 2017; Yamawaki, Darby & Queiroz, 2007). Unha das crenzas máis ratificadas na literatura neste ámbito refírese a xustificar o acoso a partir de atributos físicos diferenciais na vítima, a pesar de que se demostrou que estas non tiñan máis aspectos físicos distintos que as non acosadas, sendo as desigualdades existentes na sociedade actual (xénero, sexo, raza, discapacidades,

orientación sexual ou desvantaxe económica) as que fundamentan realmente esas diferenzas de poder (Oliver et al., 1994; Olweus, 1994; Parker-Roerden, Rudewick & Gorton, 2007). Tamén é común explicar o acoso a partir do agresor, xustificando o seu comportamento, por exemplo, como unha resposta á frustración diante do fracaso escolar (Olweus, 1994) ou a problemas na súa familia (Sullivan, 2000). Estes estereotipos naturalízanse, esquecese que son construcións sociais e asúmense coma verdades absolutas, o que dificulta o seu cuestionamento (Amurrio, Larrinaga, Usategui & del Valle, 2012), e que en todo caso reflicten un escaso coñecemento formal do fenómeno do acoso escolar (Velasco et al., 2016).

## **1.5. Marco normativo na CCAA de Galicia: Protocolo de actuación**

A administración educativa, no eido da comunidade autónoma de Galicia, xunto a outras (p.e., xudicial), ven dando respostas ao problema do acoso escolar, de cara a prevención e a intervención. A primeira lei que recolle o tratamento das situacións de acoso foi a Lei Orgánica 4/2011 do 30 de xuño de convivencia e participación da comunidade educativa. Esta inclúe ademais as consecuencias derivadas do uso inadecuado das novas tecnoloxías, os principios de protección integral das vítimas, a súa primacía e protección no tratamento do acoso escolar. Tamén dispón que cada centro incluírá un protocolo para a prevención, detección e tratamento destas situacións (Xunta de Galicia, 2015). Este protocolo pretende ofrecer unhas medidas de actuación efectivas, rápidas e que impliquen a toda a comunidade escolar (alumnado, familia e docentes) ante a detección, nun centro, de indicios dunha situación potencial de acoso escolar, có fin de evitar o seu agravamento. Estas pautas se concretan en catro fases consecutivas, nas que se ofrecen os pasos a seguir para identificar correctamente a situación, o que permitirá adoptar as medidas máis adecuadas. Nelas se contempla, do mesmo modo, un seguimento que avalíe a efectividade destas medidas e evite que o fenómeno se repita. Estas pautas deben ser adaptadas a cada centro e contexto concretos, e en todo momento primarán a protección da vítima.

## **1.6. Obxectivos e hipóteses de estudo**

Tendo en conta a importancia do acoso escolar coma un problema social e o estado da cuestión na literatura revisada, no noso estudo centrarémonos en abordar como inflúe a avaliación da situación sobre o comportamento do espectador, é dicir, nas crenzas que o espectador ten sobre o acoso escolar e a atribución de responsabilidade que fai destes comportamentos. Debido a isto, se contemplan como obxectivos fundamentais do estudo:

- Examinar a prevalencia das condutas de acoso escolar.
- Explorar a gravidade percibida das condutas de acoso escolar.
- Coñecer a prevalencia de mitos e cibermitos relacionados có acoso escolar.

A partir de aquí, plantéxanse as seguintes hipóteses:

H1: Espéranse diferenzas na gravidade percibida dos distintos tipos de acoso escolar.

H2: Plantéxanse diferenzas de sexo na percepción da gravidade do acoso escolar.

H3: Prevese a presenza de mitos e cibermitos do acoso escolar.

H4: Plantéxanse diferenzas de sexo na adherencia a mitos e cibermitos do acoso escolar.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Neste estudo participaron un conxunto de 115 adolescentes, alumnas e alumnos de 2º da ESO de dous centros de secundaria da provincia de A Coruña, dos cales 61 eran mulleres (53%) e 54 varóns (47%), con idades comprendidas entre os 13 e os 15 anos ( $M = 13.28$ ;  $DE = 0.52$ ). Concretamente, 87 adolescentes de 13 anos (75.7%), 24 de 14 (20.9%) e 4 de 15 (3.5%).

### 2.2. Procedemento e deseño

Levouse a cabo un estudo descritivo, que foi contextualizado no eido do Programa Previ@net, desenvolvido en distintos centros de ensinanza secundaria. Este programa ten como obxectivos principais: (1) sensibilizar ó alumnado sobre as distintas formas de violencia nas relacións interpersoais en entornos físicos e virtuais; (2) incrementar a percepción de risco de victimización en entornos virtuais; (3) mellorar a competencia socioemocional do alumnado e da responsabilización sobre as condutas antinormativas e violentas; (4) ampliar o repertorio de condutas “seguras” “igualitarias” e “saudables” nos menores; e (5) dotalos de ferramentas básicas para a resolución positiva de conflitos interpersoais e de estratexias de afrontamento adaptativas (Unidad de Psicología Forense, 2018).

Con respecto ó procedemento seguido, convén explicitar que a recollida dos datos tivo lugar entre os meses de marzo e abril do 2018, en aplicación colectiva, por investigadores entrenados e durante unha única sesión. Ademais, cabe destacar a disposición, previa á participación no estudo, dun consentimento informado tanto por parte dos pais ou titores coma dos propios menores. Có fin de garantir a confidencialidade dos datos, cumprírase o establecido pola Lei Orgánica 15/99 de Protección de Datos (LOPD).

## **2.3. Instrumentos de medida**

Elaborouse unha batería na que se reservou unha primeira parte para recoller os datos sociodemográficos pertinentes, onde se incluíron cuestións referidas ó curso, o grupo, a idade e o sexo. Asemade, incluíronse outras escalas que se detallan a continuación.

Para medir o acoso escolar aplicouse a *Escala UPF-4 de Acoso Escolar* (Arce et al., 2014). Trátase dun inventario para a avaliación das condutas e estratexias de acoso escolar, modificada para avaliar tamén as condutas de acoso en canto á gravidade percibida das mesmas. Está composto por 26 ítems que se distribúen nunha escala tipo Likert con 5 alternativas de resposta (0 = nunca/case nunca, 1 = unha vez ó mes, 2 = dúas ou tres veces ó mes, 3 = unha vez á semana, 4 = varias veces á semana). No caso de que a resposta sexa afirmativa e cunha frecuencia de, polo menos, unha vez á semana, debe indicarse a súa periodicidade e duración, é dicir, o tempo que leva sufrindo esa situación (“1 mes”, “3 meses”, “6 meses”, “1 ano ou máis”). Esta escala conta cunha medida dos criterios de dano, intencionalidade, periodicidade e cronicidade, así como desequilibrio de poder. A proba conta con adecuadas propiedades psicométricas obtendo no estudo orixinal (Arce et al., 2014), unha fiabilidade de .94. Ademais, o conxunto de ítems se distribúe en catro factores, todos cunha adecuada consistencia interna, a saber: Acoso psicolóxico ( $\alpha = .90$ ), Exclusión social ( $\alpha = .88$ ), Acoso físico ( $\alpha = .82$ ) e Acoso relacional ( $\alpha = .84$ ).

Para avaliar os cibermitos, empregouse *The Cyber bullying Myths Scale (CBM-Scale)* (Lampridis, 2015)<sup>1</sup>. Esta escala pretende medir o grao de aceptación dos mitos no caso do ciberacoso escolar. Para o seu uso, esta foi traducida ó español. Componse dun total de 32 ítems, nos cales o avaliado debe mostrar o seu grao de acordo ou desacordo nunha escala tipo Likert que vai do 1 (moi en desacordo) ó 7 (moi de acordo). Esta proba conta con boas propiedades psicométricas, obtendo un alfa de Cronbach de .83 na súa versión orixinal, e un .751 no estudo presente. O cuestionario consta de 6 subescalas, cunha adecuada fiabilidade

---

<sup>1</sup> Con autorización expresa do autor.

no estudo orixinal: Aceptación do mito ( $\alpha = .86$ ), Vítima ( $\alpha = .84$ ), Perpetrador ( $\alpha = .82$ ), Espectador ( $\alpha = .74$ ), Non é realmente ciberacoso ( $\alpha = .77$ ), e a Vítima minte ( $\alpha = .73$ ).

Para avaliar a adherencia aos mitos, aplicouse un *Checklist de condutas ou mitos do acoso escolar* (Unidad de Psicología Forense, 2018b), deseñado ad hoc mediante a elaboración dun pool de ítems recollidos a través dunha revisión exhaustiva da literatura. O checklist quedou conformado finalmente por 23 ítems, nos que se debe mostrar o grao de acordo ou desacordo nunha escala tipo Likert que vai do 1 (moi en desacordo) ó 7 (moi de acordo). Estes ítems foron categorizados en 6 dimensións, que foron sometidas a unha valoración de xuíces, e se concretan en: Culpabilización da vítima, Características da vítima, Características do agresor, Crenzas sobre o espectador, Formas de afrontalo ou resolvelo e Repercusións do acoso.

## **2.4. Análise**

Este estudo parte dunha metodoloxía de tipo cuasi-experimental. A análise dos datos levouse a cabo mediante o programa estatístico SPSS 24, e incluíu análises da fiabilidade dos instrumentos de medida en relación á mostra obxecto de estudo, metodoloxía descriptiva a través de frecuencias e porcentaxes e comparacións de medias coa proba T de Student para mostras independentes.

Para obter a prevalencia das condutas de acoso escolar dicotomizáronse os factores da escala UPF-4 a partir da tipificación das puntuacións directas obtidas, o que permitiu dividir a mostra en función da presenza ou ausencia das condutas de acoso. Para analizar os resultados proporcionados pola proba T de Student tívose en conta, ademais da significación estatística, o tamaño do efecto calculado a partir da  $d$  de Cohen (Cohen, 1988).

## 3. Resultados

### 3.1. Caracterización das condutas e estratexias de acoso escolar

#### 3.1.1. Prevalencia das condutas de acoso escolar

Os resultados (véxase Táboa 1) indican unha porcentaxe total da frecuencia de condutas de acoso escolar do 23.3%, sendo o Acoso psicolóxico e o relacional os máis frecuentes (27.4% e 26.3% respectivamente) e a Exclusión social e o Acoso físico os máis baixos (16.7% e 16.8%).

Táboa 1

*Prevalencia das condutas de acoso escolar*

Factor	<i>f(p)</i>
Acoso Psicolóxico	29 (27.4%)
Acoso Relacional	30 (26.3%)
Acoso Físico	19 (16.8%)
Exclusión Social	19 (16.7%)
Total de acoso escolar	24 (23.3%)

Na táboa 2 móstranse as condutas de acoso escolar ordenadas en función da súa frecuencia (de maior a menor). As condutas con maiores puntuacións son, respectivamente, “falan mal de min” ( $M = 0.58$ ;  $DE = 1.00$ ), “esconden as miñas cousas” ( $M = 0.39$ ;  $DE = 0.89$ ), e “gástanme bromas pesadas” ( $M = 0.37$ ;  $DE = 0.74$ ). Por outro lado, os ítems cunha menor puntuación son: “ameázanme se me queixo ós profesores ou á familia” ( $M = 0.03$ ;  $DE = 0.16$ ), “dinlles a outros que non estean comigo ou non me falen” ( $M = 0.06$ ;  $DE = 0.28$ ) e “escríbenme mensaxes desagradables nas miñas redes sociais” ( $M = 0.08$ ;  $DE = 0.27$ ).

Táboa 2

*Estatísticos descritivos da prevalencia das condutas de acoso escolar*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
2. Falan mal de min	0.58	1.00
5. Esconden as miñas cousas	0.39	0.89
6. Gástanme bromas pesadas	0.37	0.74
25. Imítanme para burlarse de min	0.34	0.00
15. Moléstanme continuamente	0.32	0.73
18. Interrómpenme contuanuamente e/ou non me deixan falar	0.32	0.67
1. Insúltanme, pónenme motes desagradables	0.30	0.74
7. Fan correr rumores, contos e mentiras sobre min	0.28	0.62
11. Métese comigo pola miña forma de ser ou polo meu físico	0.28	0.67
21. Bótanme a culpa e acúsanme de cousas que non dixen ou fixen	0.28	0.62
13. Ridiculizan as miñas opinións, gustos ou preferencias	0.25	0.61
24. Acúsanme de cousas que non dixen ou fixen	0.23	0.55
26. Exclúenme e non me deixan participar	0.21	0.00
3. Búrlanse de min, déixanme en ridículo	0.17	0.55
10. Rompen as miñas cousas	0.17	0.61
19. Róubanme cousas e/ou diñeiro	0.17	0.64
9. Ódianme sen motivo, téñenme manía	0.12	0.42
12. Fan comentarios sexistas ou xenófobos	0.11	0.49
14. Fan comentarios negativos sobre o grupo ó que pertenzo (sexo, raza, relixión)	0.10	0.33
4. Ameázanme verbalmente	0.09	0.31
16. Déixanme fora de actividades ou xogos	0.09	0.34
22. Fanme insinuacións sexuais ofensivas	0.09	0.31
8. Rexéitanme, non me falan ou déixanme só	0.08	0.33
23. Escribenme mensaxes desagradables nas miñas redes sociais	0.08	0.27
17. Dinlles a outros que non estean comigo ou que non me falen	0.06	0.28
20. Ameázanme se me queixo ós profesores ou á familia	0.03	0.16

### 3.1.2. Gravidade percibida das condutas de acoso escolar

Ao analizar a gravidade percibida das condutas de acoso escolar a través dos tipos de acoso (véxase Táboa 3), atópase que as maiores puntuacións pertencen ao factor Acoso físico ( $M = 2.82$ ;  $DE = 1.38$ ) e as máis baixas ao relacional ( $M = 2.21$ ;  $DE = 1.08$ ), existindo significación estatística desta diferenza ( $p < .05$ ). Dado que a análise demostra a existencia de diferenzas na gravidade percibida para os distintos tipos de acoso, pode confirmarse a hipótese 1.

Táboa 3

*Estatísticos descritivos da gravidade percibida das condutas de acoso escolar por factores*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Acoso físico	2.82 <i>b, c, d</i>	1.38
Exclusión social	2.46 <i>a, d</i>	0.99
Acoso psicolóxico	2.44 <i>a, d</i>	1.06
Acoso relacional	2.21 <i>a, b, c</i>	1.08

*Nota.* *a* = diferenzas significativas con acoso físico; *b* = diferenzas significativas con exclusión social; *c* = diferenzas significativas con acoso psicolóxico, *d* = diferenzas significativas con acoso relacional.

En canto á análise da gravidade percibida segundo as condutas de acoso (véxase Táboa 4), atopouse que as condutas que reciben unha maior puntuación son as referidas a “fan comentarios sexistas e xenófobos” ( $M = 2.94$ ;  $DE = 1.34$ ) ou “escriben mensaxes desagradables nas miñas redes sociais” ( $M=2.88$ ;  $DE=1.42$ ). Pola súa parte, os ítems que reflexan puntuacións máis baixas son “esconden as miñas cousas” ( $M = 1.75$ ;  $DE = 1.25$ ) e “gástanme bromas pesadas” ( $M = 1.83$ ;  $DE = 1.14$ ).

Táboa 4

*Estatísticos descritivos da gravidade percibida das condutas de acoso escolar por ítems*

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
12. Fan comentarios sexistas ou xenófobos	2.94	1.34
23. Escríbenme mensaxes desagradables nas miñas redes sociais	2.88	1.42
14. Fan comentarios negativos sobre o grupo ó que pertenzo (sexo, raza, relixión)	2.81	1.45
20. Ameázanme se me queixo ós profesores ou á familia	2.81	1.51
4. Ameázanme verbalmente	2.80	1.35
8. Rexéitanme, non me falan e déixanme só	2.77	1.32
19. Róubanme cousas e/ou diñeiro	2.77	1.42
11. Métense comigo pola miña forma de ser ou polo meu físico	2.76	1.30
22. Fanme insinuacións sexuais ofensivas	2.75	1.46
17. Dinlles a outros que non estean comigo ou que non me falen	2.63	1.39
3. Búrlanse de min, déixanme en ridículo	2.59	1.28
10. Rompen as miñas cousas	2.53	1.25
21. Bótanme a culpa e acúsanme de cousas que non dixen ou fixen	2.53	1.31
7. Fan correr rumores, contos e mentiras sobre min	2.50	1.35
24. Acúsanme de cousas que non dixen ou fixen	2.47	1.24
25. Imítanme para burlarse de min	2.46	0.00
13. Ridiculizan as miñas opinións, gustos ou preferencias	2.46	1.28
26. Exclúenme e non me deixan participar	2.43	0.00
9. Ódianme sen motivo, téñenme manía	2.32	1.29
16. Déixanme fora de actividades ou xogos	2.27	1.30
1. Insúltanme, pónenme motes desagradables	2.26	1.20
15. Moléstanme continuamente	2.04	1.31
2. Falan mal de min	1.92	1.14
18. Interrómpenme continuamente e/ou non me deixan falar	1.87	1.24
6. Gástanme bromas pesadas	1.83	1.14
5. Esconden as miñas cousas	1.75	1.25

Para determinar se existen diferenzas de sexo na gravidade percibida das condutas de acoso escolar realizouse unha proba de comparación de medias mediante T de Student (véxase Táboa 5). Obsérvase que existen diferenzas significativas ( $p > .05$ ) en tres dos catro tipos de acoso, e tamén na puntuación total de acoso escolar. Concretamente, no Acoso Psicolóxico ( $M_{\text{Varóns}} = 2.18$ ;  $M_{\text{Mulleres}} = 2.69$ ;  $p < .05$ ), Exclusión Social ( $M_{\text{Varóns}} = 2.24$ ;  $M_{\text{Mulleres}} = 2.68$ ;  $p < .05$ ), Acoso Relacional ( $M_{\text{Varóns}} = 1.98$ ;  $M_{\text{Mulleres}} = 2.47$ ;  $p < .05$ ) e Acoso Total ( $M_{\text{Varóns}} = 2.19$ ;  $M_{\text{Mulleres}} = 2.68$ ;  $p < .05$ ). O tamaño do efecto é pequeno en todos os casos,

excepto no Acoso Psicológico, de carácter moderado ( $d = -0.50$ ) En todos os casos a media das mulleres é maior que a dos varóns, confirmándose a hipótese 2.

Táboa 5

*Comparación de Medias mediante T de Student na gravidade percibida das condutas de acoso escolar en función do sexo*

Dimensión	$M_H$	$DE_H$	$M_M$	$DE_M$	$t$	$p$	$d$
Acoso Psicológico	2.18	1.16	2.69	0.86	-2.46	.016	-0.50
Exclusión Social	2.24	1.11	2.68	0.83	-2.22	.029	-0.45
Acoso Físico	2.54	1.48	3.06	1.21	-1.92	.057	-0.38
Acoso Relacional	1.98	1.17	2.47	0.92	-2.27	.026	-0.47
Acoso Total	2.19	1.20	2.68	0.91	-2.15	.034	-0.46

*Nota.*  $M_H$  = Media do grupo de homes;  $M_M$  = Media do grupo de mulleres;  $DE_H$  = Desviación estándar do grupo de homes;  $DE_M$  = Desviación estándar do grupo de mulleres.

## **3.2. Análise dos mitos e cibermitos do acoso escolar**

### **3.2.1. Prevalencia dos mitos e os cibermitos.**

Os resultados da análise descritiva dos mitos presentan puntuacións diversas, informando da presenza de crenzas moi arraigadas na mostra, mentres que outras son case inexistentes (véxase Táboa 6). Concretamente, os mitos máis aceptados son “os chicos teñen máis probabilidades de exercer acoso” ( $M = 4.91$ ;  $DE = 1.81$ ) e “o agresor, normalmente, é máis forte que a vítima” ( $M = 4.74$ ;  $DE = 2.03$ ) e os mitos con menores puntuacións son “o acoso está mal, pero contarlllo aos pais é de chivatos” ( $M = 1.47$ ;  $DE = 1.21$ ) e “o acoso está mal, pero contarlllo a un profesor é de chivatos” ( $M = 1.35$ ;  $DE = 1.10$ ).

Táboa 6

*Estatísticos descritivos da prevalencia dos mitos do acoso escolar*

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
5. Os chicos teñen máis probabilidades de exercer acoso.	4.91	1.81
6. O agresor, normalmente, é máis forte que a vítima.	4.74	2.03
4. Os alumnos que teñen un alto rendemento teñen o mesmo risco de ser obxecto de acoso.	4.53	2.10
7. O agresor adoita ter problemas na súa familia.	4.29	1.64
8. Hai alumnos que se comportan como vítimas e agresores.	4.17	1.95
3. Os alumnos/as que teñen unha discapacidade teñen o mesmo risco de ser obxecto de acoso.	4.16	2.26
20. Se un espectador se achega e axuda a unha vítima, podería ser a seguinte vítima.	3.88	1.71
9. Se non lle fas caso, o agresor acábase cansando e déixate en paz.	3.52	2.11
15. A mellor forma de resolver o acoso é cambiar ó agresor de centro.	3.38	2.20
10. Defenderse é darlle máis motivos ó agresor para que siga molestándote.	3.31	2.09
1. En xeral, é responsabilidade das vítimas deter o acoso.	2.82	1.75
11. A mellor maneira de defenderse é atacar.	2.74	1.96
18. Os alumnos/as poden resolver a situación de acoso por si mesmos.	2.73	1.53
23. O acoso escolar fai á vítima máis forte.	2.61	1.75
21. Se sofres acoso, as consecuencias pasarán có tempo.	2.51	1.45
17. O espectador non ten culpa porque só observa.	2.28	1.70
14. A mellor forma de resolver o acoso é cambiar á vítima de centro.	2.17	1.39
16. Para deter o ciberacoso, basta con non ter conta en redes sociais.	2.16	1.44
19. Se un espectador se achega e axuda a unha vítima, podería ser menos popular.	2.13	1.61
22. Cando o acoso remata se acaba todo, é coma se nunca pasara.	1.89	1.41
2. En xeral, son as supostas vítimas as que provocan o acoso.	1.47	1.01
12. O acoso está mal, pero contarllo a un profesor é de chivatos.	1.47	1.21
13. O acoso está mal, pero contarllo ós pais é de chivatos.	1.35	1.10

Con respecto ós cibermitos (véxase Táboa 7) atópase, en xeral, unha adherencia moderada ( $M = 3.43$ ;  $DE = 0.57$ ). A análise máis exhaustiva dos ítems da escala CBM-Scale permite a observación das crenzas máis aceptadas en cada dimensión. Así, as puntuacións máis altas son, respectivamente, “o ciberacoso é algo que non me vai pasar a min” ( $M = 4.01$ ,  $DE = 1.75$ ) na dimensión Aceptación do mito; “os homosexuais (homes e mulleres) teñen máis posibilidades de ser acosados ciberneticamente” ( $M = 4.21$ ;  $DE = 1.75$ ) na dimensión Vítima; “na maioría dos casos, os agresores cibernéticos son persoas que non contan có amor e o afecto de outros” ( $M = 4.18$ ;  $DE = 1.77$ ) na dimensión Perpetrador; “dende o momento no que alguén é testigo de acoso cibernético e non fai nada para detelo, convírtese en cómplice” ( $M = 4.55$ ;  $DE = 1.99$ ) na dimensión Espectador; “se unha vítima de ciberacoso non o denuncia ás autoridades, non podes saber con certeza se o sufriu” ( $M = 3.14$ ;  $DE = 1.79$ ) na dimensión Non é realmente ciberacoso; e “algunhas persoas non toman precaucións mentres navegan por Internet e logo tenden a queixarse de que foron acosadas” ( $M = 4.80$ ;  $DE = 1.71$ ) na dimensión A vítima mentiu. Con respecto ás puntuacións máis baixas, estas atópanse na dimensión Non é realmente ciberacoso, concretamente nos ítems “cando un home cortexa persistentemente a unha muller con mensaxes ou comentarios de natureza sexual nas redes sociais, non está acosándoa ciberneticamente, só coquetea con ela” ( $M = 1.95$ ;  $DE = 1.36$ ) e “a menos que a vida de alguén estea en perigo, non se pode falar de acoso cibernético” ( $M = 2.00$ ;  $DE = 1.39$ ).

Táboa 7

*Estadísticos descritivos da prevalencia dos cibermitos do acoso escolar*

Dimensión	Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
Aceptación do mito	1. O ciberacoso é algo que non me vai pasar a min.	4.01	1.75
	13. Non serei acosado ciberneticamente porque son consciente dos perigos e tomo precaucións.	3.42	1.78
	23. O meu comportamento en xeral, tanto na vida real coma en Internet non é provocador, polo que non vou ser acosado ciberneticamente.	3.18	1.75
	18. Incluso cando utilizas Internet coidadosamente, sempre hai posibilidades de ser acosado.	3.05	1.75
	7. Teño as mesmas posibilidades que calquera outra persoa de ser acosado ciberneticamente.	3.04	1.92
Vítima	27. Os homosexuais (homes e mulleres) teñen máis posibilidades de ser acosados ciberneticamente.	4.21	1.75

	19. As vítimas de acoso cibernético teñen, en xeral, unha autoestima baixa.	4.04	1.76
	24. As vítimas de acoso cibernético son, xeralmente, individuos solitarios, sen moitos amigos.	3.49	1.76
	8. As vítimas de ciberacoso son, polo xeral, mulleres.	3.30	1.88
	14. As vítimas de acoso cibernético son, polo xeral, persoas con pouca forza física.	2.80	1.48
	2. As vítimas de ciberacoso son persoas sobreprotexidas polas súas familias e hipersensibles.	2.50	1.55
Perpetrador	25. Na maioría dos casos, os agresores cibernéticos son persoas que non contan có amor e o afecto de outros.	4.18	1.77
	9. Na maioría dos casos os agresores cibernéticos son individuos con problemas mentais, cunha tendencia patolóxica cara ó acoso.	3.97	1.74
	31. Os acosadores cibernéticos son xeralmente individuos novos, adolescentes ou adultos novos.	3.85	1.83
	15. Os acosadores cibernéticos son, polo xeral, homes.	3.83	1.83
	20. Os acosadores cibernéticos son, xeralmente, individuos solitarios, sen moitos amigos.	3.71	1.71
	3. Os acosadores cibernéticos veñen, polo xeral, de familias problemáticas.	3.59	1.69
	9. Na maioría dos casos os agresores cibernéticos son individuos con problemas mentais, cunha tendencia patolóxica cara o acoso.	3.97	1.74
	28. Os acosadores cibernéticos adoitan ser fortes e ter moita forza.	3.05	1.60
	30. Os acosadores cibernéticos son xeralmente estranxeiros.	2.01	1.15
Espectador	16. Dende o momento no que alguén é testigo de acoso cibernético e non fai nada para detelo, convértese en cómplice.	4.55	1.99
	21. Cando alguén é testigo de acoso cibernético, ó instante convértese en vítima tamén.	2.61	1.53
	4. Cando alguén é testigo de ciberacoso, non ten responsabilidade nel.	2.32	1.59
	10. Cando alguén é testigo de ciberacoso estando en liña, non hai nada que poida facer para detelo.	2.23	1.44
Non é realmente ciberacoso	5. Se unha vítima de ciberacoso non o denuncia ás autoridades, non podes saber con certeza se o sufriu.	3.14	1.79
	6. Non deberíamos tomar en serio a calquera persoa que afirma que foi acosada ciberneticamente.	2.59	1.62
	26. Non se pode dicir con seguridade que o acoso cibernético ocorrera, a menos que a persoa que está denunciando sufrira un shock psicolóxico probado.	2.37	1.42
	29. A menos que a vida de alguén estea en perigo, non se pode falar de acoso cibernético.	2.00	1.39

	11. Cando un home cortexa persistentemente a unha muller con mensaxes ou comentarios de natureza sexual nas redes sociais, non está acosándoa ciberneticamente, só coquetea con ela.	1.95	1.36
A vítima	22. Algunhas persoas non toman precaucións mentres navegan por Internet e logo tenden a queixarse de que foron acosadas.	4.80	1.71
mentiu	17. Algunhas persoas din que foron acosadas ciberneticamente para encubrir os seus propios erros por ter enviado un correo ou subido unha publicación ás redes sociais.	3.55	1.54
	32. En moitos casos, as persoas que afirman ser vítimas de acoso cibernético son persoas con problemas psicolóxicos.	2.89	1.64
	12. Algunhas persoas din ser acosadas ciberneticamente para gustar ós demais.	2.51	1.76
Puntuación total de cibermitos		3.43	0.57

Estes resultados permiten confirmar a existencia de mitos e cibermitos na mostra estudada, polo que pode aceptarse a hipótese 3.

### 3.2.2. Diferenzas de sexo na adherencia a mitos e cibermitos.

Para comprobar se existen diferenzas na adherencia ós mitos e cibermitos en función do sexo utilizouse a proba de comparación de medias mediante T de Student, como se mostra nas táboas 8 e 9. Con respecto ós mitos (véxase Táboa 8), os homes presentan maiores puntuacións nas crenzas relacionadas coa culpabilización da vítima ( $M = 2.41$ ) e as formas de afrontalo ou resolvelo ( $M = 2.72$ ), cun tamaño do efecto moderado ( $d = 0.50$  e  $d = 0.59$  respectivamente). Pola súa parte, a análise dos cibermitos (véxase Táboa 9) as diferenzas son máis moderadas, obtendo significación estatística unicamente no caso da puntuación total ( $M_H = 3.55$ ;  $M_M = 3.34$ ;  $p < .05$ ), e cun tamaño de efecto pequeno ( $d = 0.43$ ). Partindo destes resultados, confírmase as diferenzas de sexo entre a adherencia a mitos e a cibermitos, sendo os homes os que presentan maiores puntuacións, polo que pode aceptarse a hipótese 4.

Táboa 8

*Comparación de Medias mediante T de Student na prevalencia dos mitos do acoso escolar por dimensións en función do sexo*

Dimensión	$M_H$	$DE_H$	$M_M$	$DE_M$	$t$	$p$	$d$
Culpabilización da vítima	2.41	1.12	1.92	0.83	2.63	.010	0.50
Características da vítima	4.50	0.83	4.21	1.86	0.85	.400	0.20
Características do agresor	4.70	0.92	4.39	0.82	1.84	.069	0.36
Formas de afrontalo ou resolvelo	2.72	0.75	2.32	0.61	3.05	.003	0.59
Crenzas sobre o espectador	2.77	1.05	2.77	1.12	0.01	.990	0
Repercusións do acoso	2.33	1.19	2.34	0.95	-0.05	.957	-0.01

*Nota.*  $M_H$  = Media do grupo de homes;  $M_M$  = Media do grupo de mulleres;  $DE_H$  = Desviación estándar do grupo de homes;  $DE_M$  = Desviación estándar do grupo de mulleres.

Táboa 9

*Comparación de Medias mediante T de Student na prevalencia dos cibermitos do acoso escolar por dimensións en función do sexo*

Dimensión	$M_H$	$DT_H$	$M_M$	$DT_M$	$t$	$p$	$d$
Aceptación do mito	3.40	0.99	3.28	0.88	0.66	.509	0.13
Vítima	3.55	0.74	3.29	1.10	1.40	.166	0.28
Perpetrador	3.62	0.96	3.5	1.03	0.69	.496	0.12
Espectador	2.97	0.89	2.92	0.70	0.349	.728	0.06
Non é realmente ciberacoso	2.47	0.89	2.34	0.85	0.81	.418	0.15
A vítima mentiu	3.55	0.97	3.32	1.01	1.18	.243	0.23
Total	3.33	0.47	3.11	0.55	2.08	.041	0.43

*Nota.*  $M_H$  = Media do grupo de homes;  $M_M$  = Media do grupo de mulleres;  $DE_H$  = Desviación estándar do grupo de homes;  $DE_M$  = Desviación estándar do grupo de mulleres.

## 4. Discusión

Un dos obxectivos plantexados neste estudo foi determinar a prevalencia das condutas de acoso escolar na mostra estudada. Os resultados revelan que as formas máis comúns de comportamentos agresivos son as psicolóxicas (27.4%) e as relacionais (26.3%) e, en menor medida a exclusión social (16.7%) e as agresións físicas (16.7%), de maneira similar ó reportado anteriormente (Baldry, Farrington & Sorrentino, 2017; Wang, Ianotti & Nansel, 2009).

Dacordo coa primeira hipótese, os resultados confirman que existen diferenzas na gravidade percibida para os distintos tipos de acoso escolar. O acoso físico é a forma de agresión percibida como máis grave, mentres que o relacional tende a ser o máis tolerado entre os adolescentes da mostra, na liña dos resultados de Maunder et al. (2010) cunha mostra de adolescentes ingleses. Estas conclusións discrepan có estudo de Chen et al. (2012), nunha mostra de rapaces e rapazas asiáticos, deixando en evidencia a importancia de considerar a cultura á hora de analizar e intervir sobre fenómenos deste tipo. Os seus resultados apuntan no sentido contrario do esperado, concluíndo que o acoso relacional é percibido coma a forma máis grave de acoso, en detrimento do físico, influídos por unha cultura colectiva que se diferencia en gran medida do individualismo occidental.

Un paso máis alá, partindo do segundo obxectivo do estudo, analizamos exhaustivamente a gravidade percibida para cada unha das condutas de acoso escolar, o que revelou algúns achados de interese. Os comentarios sexistas ou xenófobos son o comportamento agresivo percibido como o máis grave. Tendo en conta que as crenzas sexistas, racistas e xenófobas influen de maneira decisiva na perpetración de violencia, como

destacan Díaz-Aguado, Martínez e Martín (2004), este dato resulta importante xa que podería ser indicativo dun baixo nivel de comportamentos agresivos nesta liña na mostra, tales como a violencia de xénero e o acoso sexual (UNESCO, 2012). A segunda conduta percibida con maior gravidade entre os rapaces e rapazas da mostra refírese a que outros escriban mesaxes desagradables nas súas redes sociais, achado que reitera a suma importancia concedida actualmente ás novas tecnoloxías e, especialmente, ás redes sociais, consolidándose coma un potente medio de socialización entre os adolescentes (Rial et al., 2014; Stornaiuolo, 2017; Valedor do Pobo, 2014; Velasco et al., 2016).

A partir destes resultados atopamos unha tendencia na mostra: aquelas condutas ou tipos de acoso que o alumnado percibe como máis graves son os menos prevalentes, mentres que os máis tolerados son tamén os que ocorren con maior frecuencia na mostra. Dita tendencia podería explicarse porque unha baixa percepción de gravidade supón menos posibilidades de actuar ou pedir axuda e, polo tanto, a conduta se perpetúa (Maunder et al., 2010).

Dacordo coa segunda hipótese plantexada, pode afirmarse que existen diferenzas na percepción da gravidade das condutas de acoso escolar entre homes e mulleres. Os resultados informan de maiores niveis de gravidade percibida no caso das mulleres para o acoso relacional, psicolóxico e exclusión social, aínda que non se atoparon diferenzas significativas no acoso físico. En xeral, os datos obtidos móstranse acorde cós estudos previos (Maunder et al., 2010). Con respecto a estes resultados, Díaz-Aguado et al. (2013) concluíron que os alumnos tenden a mostrar actitudes distintas cara á violencia en función do seu sexo, debido á influencia da socialización sexista diferencial. Así, as mulleres tenden a reflexar posturas contra o acoso e defensoras da vítima, sendo máis probable que os varóns participen na violencia ou se mostren indiferentes a esta, xa que eles se identifican máis có modelo dominio-sumisión polo que se caracteriza o acoso.

Outro dos principais obxectivos do estudo, e fixado na terceira hipótese, pretendía explorar a prevalencia dos mitos e os cibermitos do acoso escolar, confirmándose a presenza destes na mostra obxecto de estudo, cunha ampla variabilidade en función da crenza concreta, na mesma liña de estudos anteriores (Lampridis, 2015; Velasco et al., 2016). Con respecto ós mitos, a análise de cada un deles permitiu extraer conclusións interesantes, atopando que o mito máis comunmente aceptado é o que outorga ós rapaces máis probabilidades de ser agresores que ás rapazas. A tendencia a aceptar este mito existe tamén no ciberacoso (Lampridis, 2015). Trátase dun estereotipo de xénero que parte da tendencia a relacionar o acoso escolar unicamente coas agresións físicas e, polo tanto, cós varóns (Parker-Roerden et

al., 2007). As mulleres están involucradas no acoso case na mesma medida que os homes, pero adoitan diferir nas formas, sendo máis probables as agresións físicas en rapaces e as formas máis indirectas nas rapazas aludindo, de novo, á socialización diferencial (Velasco et al., 2016; Wang et al. 2009). Por outro lado, as crenzas menos aceptadas polos alumnos se relacionan coa ocultación do problema, máis concretamente con non pedir axuda a un adulto. Este resultado é consistente con outros estudos, nos que se atopou que as estratexias de afrontamento baseadas na evitación do problema eran pouco utilizadas en adolescentes e, ademais, calificadas por estes como pouco eficaces (Murray-Harvey, Skrzpiec & Slee, 2012).

Con respecto ós cibermitos, atopouse unha adhesión de carácter moderado, algo superior á adherencia ós rape myths en España (Megías, Romero-Sánchez, Durán, Moya & Bohner, 2011), seguindo a liña dos resultados de Lampridis (2015). En concordancia có plantexado por este autor, mantense unha tendencia xeral nos participantes a crer que o ciberacoso non é algo que lles vaia pasar a eles. Ademais, tenden a presentar crenzas que xustifican os actos do agresor, ben por falta de afecto ou por problemas mentais. Con respecto á vítima existe a crenza, bastante consolidada, de que as persoas homosexuais teñen máis probabilidades de sufrir ciberacoso. A alta prevalencia deste mito pode relacionarse coa elevada presenza nas escolas de bullying homofóbico, un tipo de acoso escolar altamente estudado dende o acoso tradicional, baseado na orientación sexual (real ou percibida) ou na identidade de xénero (UNESCO, 2012). Convén sinalar ademais que, no estudo de Lampridis (2015), as crenzas sobre o espectador apuntaban cara a actitudes pasivas e de omisión da súa responsabilidade, mentres que no estudo actual estes mitos obteñen unha puntuación baixa, e os espectadores tenden, en maior medida, a sentirse cómplices ó ser testigos de ciberacoso e non actuar. Con respecto ás subescalas relacionadas có cuestionamento da honestidade da vítima existe unha discrepancia xa que, aínda que parecen posuír certos coñecementos con respecto a que é e que non é ciberacoso, tenden a mostrar crenzas arraigadas que poñen en dúbida a credibilidade da vítima. Este resultado non segue a mesma liña que a investigación de Lampridis (2015), onde os ítems de ambas subescalas presentan puntuacións baixas.

A partir de aquí, plantexouse a cuarta hipótese na busca de diferenzas de sexo na adherencia a mitos e cibermitos. Os resultados informan dunha maior adhesión no caso dos homes, tanto a mitos coma a cibermitos, acorde cós resultados doutras investigacións de cibermitos (Lampridis, 2015) e rape myths (Megías et al., 2011). Concretamente, atópase que os varóns tenden a aceptar máis crenzas que culpan á vítima, consistentemente con outros estudos (Garland et al., 2017), e a aquelas relacionadas con estratexias de afrontamento pasivas (p.e. contalo a un adulto é de chivatos) ou agresivas (p.e. a mellor forma de

defenderse é atacar). Este último dato reitera os achados que outorgan ós homes un maior uso de estratexias pasivas ou agresivas ante o acoso escolar, sendo as mulleres máis proclives a defender á vítima (Díaz-Aguado et al, 2013; Salmivalli et al., 1996; Trach, Hymel, Waterhouse & Neale, 2010). Cabe destacar que o estudo dos cybermitos ofrece diferenzas significativas unicamente a un nivel xeral, a pesar de que Lampridis (2015) constata diferenzas máis marcadas en case todas as subescalas.

Por último, convén explicitar, de maneira breve, as limitacións e consideracións que deberían terse en conta a partir deste estudo:

- A limitación da representatividade da mostra, tanto no referente ó seu tamaño coma ás características sociodemográficas.
- Os resultados deste estudo baseáronse unicamente en medidas de autoinforme, estando suxeito así a certas limitacións debido ós posibles sesgos de desexabilidade social nas respostas. Esta limitación é recorrente nos estudos do acoso escolar, polo que investigacións futuras deberían considerar métodos complementarios, coma o uso doutros informantes, có fin de dotar ós resultados dunha maior obxectividade (Pozzoli, Gini & Vieno, 2012; Travlos, Tsorbatzoudis, Barkoukis & Douma, 2018).
- A necesidade de contar con instrumentos fiables e válidos que contribúan á medida dos mitos do acoso escolar. Neste estudo empregouse un checklist de condutas elaborado ad hoc, que debe ser aplicado a mostras máis amplas e representativas.
- A escasa literatura sobre a avaliación moral do acoso escolar, que supuxo unha limitación á hora de elaborar un marco teórico sólido e contar cun adecuado apoio empírico dos resultados.
- Convén levar a cabo estudos máis amplos que contemplan os mecanismos de desconexión moral propostos por Bandura (1999) e a súa relación co acoso escolar.
- A imposibilidade de abordar a complexa rede de variables persoais e contextuais que poden influír sobre o comportamento do espectador supón unha importante limitación á hora de estudar este rol, quedando patente a necesidade de explorar outras áreas de influencia, como suxiren Pozzoli et al. (2012), na busca dun modelo explicativo, que podería seguir os pasos do proposto por Thornberg et al. (2012).
- De cara a liñas de investigación futuras, é necesario contemplar o uso de deseños lonxitudinais que permitan determinar a influencia das crenzas sobre o comportamento ó longo do tempo, como xa plantexaron outros autores (Garland et al, 2017; Pozzoli et al., 2012; Travlos et al., 2018).

## 5. Conclusións

As importantes repercusións que ten o acoso escolar para todos os que participan nel fai do seu estudo unha prioridade na investigación actual. Sen embargo, debido á complexidade de roles e factores que inflúen sobre este, son moitos os ámbitos que aínda non gozan dun apoio empírico adecuado.

Queda patente a importancia do estudo das percepcións e crenzas morais do acoso escolar, debido á súa influencia determinante sobre a actuación de cada rol e, polo tanto, sobre as consecuencias que se derivan deste fenómeno. Ademais, as futuras investigacións deben contemplar as diferenzas constatadas na literatura a este respecto, tanto no xénero (Díaz-Aguado et al, 2013; Salmivalli et al., 1996; Trach et al., 2010; Velasco et al., 2016) coma nos distintos tipos de acoso (Chen et al., 2012; Maunder et al., 2010), có fin de determinar os motivos de tales diferenzas e contribuír á elaboración de programas de intervención que permitan abarcar todas estas perspectivas e, deste modo, visibilizar todas as formas e tipos de acoso.

Ademais, resulta fundamental ampliar a investigación existente con respecto ó rol do espectador, por tratarse dun rol determinante, considerado o máis importante (Ross & Horner, 2013) a efectos da prevención e a intervención debido a que é coñecedor da situación e, polo tanto, podería actuar para detela.

Non obstante, a literatura deixa de manifesto que as percepcións distorsionadas non se limitan á tríada na que adoita definirse o acoso escolar, senón que abarcan tamén ós docentes e outros profesionais en contacto coa situación (Sabella, Patchin & Hinduja, 2013). As intervencións futuras deben contemplar este ámbito, na busca de profesar un coñecemento

formal do acoso escolar que permita a súa prevención e detección temperá e evite que se consoliden crenzas pouco fundamentadas sobre este fenómeno.

Polo tanto, os esforzos actuais deben dirixirse a elaborar un marco teórico sólido e amplo desta situación de violencia, que poida ser transferible e colabore na construción dunha visión real e fundamentada do acoso escolar en toda a sociedade, e proporcione estratexias de afrontamento adecuadas para resolver este fenómeno de maneira eficaz, reducindo así as consecuencias negativas que poden derivarse del (Hampel, Manhal & Hayer, 2009; Trach et al., 2010).

## Referencias bibliográficas

- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaída, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 151-158. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/622077335?accountid=17253>
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *Eusko Ikaskuntza*, 227-248. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/17/02270248.pdf>
- Arce, R., & Fariña, F. (2011). Evaluación forense del acoso moral en el trabajo (Mobbing) mediante el Sistema de Evaluación Global. En M. Matos, R. Abrunhosa y C. Machado (Coords.), *Manual de psicología forense: Contextos, prácticas e desafíos* (pp. 375-398). Braga, Portugal: Psiquilibros.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 71-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245129173005>
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemoui, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16, 42-52.
- Avilés, J.M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34, 65-73. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1449313507?accountid=17253>

- Avilés, J.M. (2015). *Proyecto antibullying. Prevención del Bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid, España: CEPE.
- Baldry, A., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26, 937-951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30, 183-188. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
- Cederborg, A. C., Sylwander, K. R., & Blom, K. A. (2016). Research expanding current understandings of bullying in sweden. *Pensamiento Psicológico*, 14, 131-146. <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSII14-1.recu>
- Chen, L. M., Chang, L., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37, 289-302. <https://doi.org/10.1177/0143034316632282>
- Chen, L., Cheng, W., & Ho, H. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Educational Psychology*, 35, 484-496. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.860220>
- Chen, L.M., Liu, K.S., & Cheng, Y.Y. (2012). Validation of the perceived school bullying severity scale. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32, 169-182. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.633495>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2nd ed.). New York, NY: Academic Press.
- Cuevas, M. C., & Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14, 89-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041007.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717402>
- Díaz-Aguado, M. J., Arias, R., & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid, España: Instituto de la Juventud.

- Díaz-Aguado, M. J. Martínez, R. & Martín, G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid, España: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso escolar 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649-663. <https://doi.org/10.1348/000709906X163405>
- Fundación Anar. (2016). *Acoso escolar: I estudio sobre el 'bullying' según los afectados y líneas de actuación*. Recuperado de [http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME\\_I\\_%20ESTUDIO\\_BULLYING.pdf](http://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_BULLYING.pdf)
- Garland, T.S., Policastro, C., Richards, T.N., & Miller, K.S. (2017). Blaming the victim: university student attitudes toward bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26, 69-87. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2016.1194940>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform Definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education. Recuperado de <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Hampel, P., Manhal, S., & Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30, 474-490. <https://doi.org/10.1177/0143034309107066>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2004). Research based interventions on bullying. En C.E. Sanders y G.D. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 229-255). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

- Lampridis, E. (2015). Stereotypical beliefs about cyber bullying: an exploratory study in terms of myths. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 135-147. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2015.030210>
- Ley Orgánica 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. (2011). *Boletín Oficial del Estado*, 182, 19676-19707. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13121-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (1999). *Boletín Oficial del Estado*, 298, 43088-43099. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-23750-consolidado.pdf>
- Lonsway, K. A., & Fitzgerald, L. F. (1994). Rape myths. In review. *Psychology of Women*, 18, 133-164. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb00448.x>
- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52, 263-282. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504062>
- Megías, J. L., Romero-Sánchez, M., Durán, M., Moya, M., & Bohner, G. (2011). Spanish validation of the acceptance of modern myths about sexual aggression scale (AMMSA). *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 912-915. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2011.v14.n2.37](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.37)
- Meyer, H. A., Astor, R. A., & Behre, W. J. (2002). Teachers' reasoning about school violence: the role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 499-528. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00004-8](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00004-8)
- Mora-Merchán, J.A., Ortega, R., Calmaestra, J., & Smith, P.K. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-209). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Murray-Harvey, R., Skrzypiec, G., & Slee, P.T. (2012). Effective and ineffective coping with bullying strategies as assessed by informed professionals and their use by victimised students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 122-138. <http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2012.5>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 129-142. <http://dx.doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>

- Novo, M., Seijo, D., Vilariño, M., & Vázquez, M.J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4, 1-15. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/244995350\\_Frecuencia\\_e\\_intensidad\\_en\\_el\\_acoso\\_escolar\\_Que\\_es\\_que\\_en\\_la\\_victimizacion](https://www.researchgate.net/publication/244995350_Frecuencia_e_intensidad_en_el_acoso_escolar_Que_es_que_en_la_victimizacion)
- Oliver, R., Hoover, J.H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town midwestern schools. *Journal of Counseling & development*, 72, 416-420. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00960.x>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (2012). Invited expert discussion paper. Cyberbullying: an overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Parker-Roerden, L., Rudewick, D., y Gorton, D. (2007). *Direct from the field: A guide to bullying prevention*. Massachusetts, MA: Commonwealth of Massachusetts, Department of Public Health. Recuperado de <https://www.mass.gov/files/documents/2016/07/wx/bullying-prevent-guide.pdf>
- Polanin, J.R., Espelage, D.L., & Pigott, T.D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41, 47-65. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/235220413\\_A\\_Meta-Analysis\\_of\\_School-Based\\_Bullying\\_Prevention\\_Programs'\\_Effects\\_on\\_Bystander\\_Intervention\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/235220413_A_Meta-Analysis_of_School-Based_Bullying_Prevention_Programs'_Effects_on_Bystander_Intervention_Behavior)
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 378-388. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21442>

- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16731188028.pdf>
- Rodicio-García, M. L. & Iglesias-Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 33-53). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2013). Bully prevention in positive behavior support: preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 42, 747-759. <https://doi.org/10.1177/1063426613491429>
- Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18, 345-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585015.pdf>
- Sabella, R.A., Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29, 2703-2711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22, 1-5. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1)
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Salmivalli, C., & Peets, K. (2011). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. En K.H. Rubin, W.M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). Nueva York, NY: Guilford.
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stornaiuolo, A. (2017). Contexts of digital socialization: studying adolescents' interactions on social network sites. *Human Development*, 60, 233-238. <http://dx.doi.org/10.1159/000480341>
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. London, UK: SAGE.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Mejers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252. <http://dx.doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Thornberg, R., & Wänström, L. (2017). School bullying and victimization and their associations with classroom prevalence of bystander responses, individual tendency of blaming the victim, and gender: A multi-level analysis. Comunicación presentada en The World Anti-Bullying Forum, Estocolmo, Suecia. Recuperado de <http://www.wabf2017.com/wp-content/uploads/2017/04/1117-Robert-Thornberg.pdf>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: a cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 114-130. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357553>

- Travlos, A.K., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., & Douma, I. (2018). The effect of moral disengagement on bullying: testing the moderating role of personal and social factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260518760012>
- UNESCO (2012). Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico (8). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918s.pdf>
- Unidad de Psicología Forense (2018). *Programa Previ@net*. Manuscrito no publicado: Universidad de Santiago de Compostela.
- Unidad de Psicología Forense (2018b). *Checklist de mitos do acoso escolar*. Material no publicado. Universidad de Santiago de Compostela.
- United Nations. (1988). *Committee on crime prevention and control. Report on the tenth session*. Vienna: United Nations Publications.
- Valedor do Pobo. (2014). *Informe del Valedor do Pobo al parlamento de Galicia*. Recuperado de [http://www.es.parlamentodegalicia.es/sitios/web/ValedorDoPobo/Informe%20Valedor%20do%20Pobo%202016\\_castellano.pdf](http://www.es.parlamentodegalicia.es/sitios/web/ValedorDoPobo/Informe%20Valedor%20do%20Pobo%202016_castellano.pdf)
- Van der Wal, M.F., de Wit, C.A., & Hirasing, R.A. (2003). Psychosocial health among Young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317. Recuperado de <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/63227/63227.pdf?sequence=1>
- Velasco, J., Amado, B., & Novo, M. (2016). Diferencias de género en las conductas de acoso escolar. Comunicación presentada en el Congreso Internacional e Interuniversitario contra la Pobreza Infantil en el Mundo, Pontevedra, España.
- Velasco, J., Arias, E., & Fariña, F. (2016). Análisis de la producción científica sobre el acoso escolar en España. En A. Andrés-Pueyo, F. Fariña, M. Novo y D. Seijo (Eds.), *Avances en Psicología Jurídica y Forense* (pp. 123-134).
- Velasco, J., Arias, E., & Gallego, R. (2016). Mitos y creencias distorsionadas en el acoso escolar. En A. Andrés-Pueyo, F. Fariña, M. Novo y D. Seijo (Eds.), *Avances en Psicología Jurídica y Forense* (118-121). Santiago de Compostela: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.
- Velasco, J., Seijo, D., & Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, R. Arce, M. del Mar Ferradás y C. Freire, *Psicología y Salud II. Salud física y mental* (pp.113-126). Granada, España: GEU Editorial.

- Wang, J., Ianotti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Xunta de Galicia (2015). *Protocolo. Prevención, detección e tratamento do acoso escolar*. Recuperado de [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo\\_xeral\\_para\\_a\\_prevenccion\\_deteccion\\_e\\_tratamento\\_do\\_acoso\\_e\\_ciberacoso\\_escolar\\_v.2.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo_xeral_para_a_prevenccion_deteccion_e_tratamento_do_acoso_e_ciberacoso_escolar_v.2.pdf)
- Yamawaki, N., Darby, R., & Queiroz, A. (2007). The moderating role of ambivalent sexism: The influence of power status on perception of rape victim and rapist. *The Journal of Social Psychology, 147*, 41-56. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.1.41-56>

# Índice de táboas

Táboa 1. <i>Prevalencia das condutas de acoso escolar</i>	21
Táboa 2. <i>Estatísticos descritivos da prevalencia das condutas de acoso escolar</i>	22
Táboa 3. <i>Estatísticos descritivos da gravidade percibida das condutas de acoso escolar por factores</i>	23
Táboa 4. <i>Estatísticos descritivos da gravidade percibida das condutas de acoso escolar por ítems</i>	24
Táboa 5. <i>Comparación de Medias mediante T de Student na gravidade percibida das condutas de acoso escolar en función do sexo</i>	25
Táboa 6. <i>Estatísticos descritivos da prevalencia dos mitos do acoso escolar</i>	26
Táboa 7. <i>Estatísticos descritivos da prevalencia dos cibermitos do acoso escolar</i>	27
Táboa 8. <i>Comparación de Medias mediante T de Student na prevalencia dos mitos do acoso escolar por dimensións en función do sexo</i>	30

*Táboa 9. Comparación de Medias mediante T de Student na prevalencia dos cybermitos do acoso escolar por dimensións en función do sexo*

30

# Anexos

<i>Anexo A. Cuestionario para a avaliación dos datos sociodemográficos</i>	49
<i>Anexo B. Escala UPF-4 modificada para incluír a percepción de gravidade das condutas de acoso escolar (Arce, Velasco, Novo &amp; Fariña, 2014)</i>	50
<i>Anexo C. Cuestionario CBM-Scale (Lampridis, 2015)</i>	53

## **Anexo A. Cuestionario para a avaliación dos datos sociodemográficos**



### **Programa Previ@\_net**

CÓDIGO:

<b>Curso:</b>	
<b>Edad:</b>	<b>Sexo:</b> Varón <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>

## Anexo B. Escala UPF-4 modificada para incluír a percepción de gravidade das condutas de acoso escolar (Arce, Velasco, Novo & Fariña, 2014)

A continuación se detallan algunas situaciones para las que debes valorar, en tu opinión, su <b>gravidad</b> .		Estas situaciones pueden haberte ocurrido de <b>FORMA INTENCIONADA Y PARA PROVOCAR DAÑO EN QUIEN LAS RECIBE</b> . Responde con sinceridad a las siguientes preguntas					
		Nunca/ casi nunca	1 vez al mes	2 ó 3 veces al mes	1 vez a la Semana	Varias veces a la semana	En caso de que hayas respondido "1 vez a la semana" o "varias veces a la semana" señala durante cuánto tiempo has sido objeto de esa situación
1. Me insultan, me ponen motes desagradables	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
2. Hablan mal de mí	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
3. Se burlan de mí, me dejan en ridículo	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
4. Me amenazan verbalmente	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
5. Esconden mis cosas	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
6. Me gastan bromas pesadas	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
7. Hacen correr rumores, cuentos y mentiras sobre mí	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
8. Me rechazan, no me hablan y me dejan solo	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
9. Me odian sin motivo, me tienen manía	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más

10.Rompen mis cosas	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
11.Se meten conmigo por mi forma de ser o por mi físico	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
12.Hacen comentarios sexistas o xenófobos sobre mí	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
13.Ridiculizan mis opiniones, gustos o preferencias	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
14.Hacen comentarios negativos sobre el grupo al que pertenezco (sexo, raza, religión)	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
15.Me molestan continuamente	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
16.Me dejan fuera de actividades o juegos	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
17.Les dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
18.Me interrumpen continuamente y/o no me dejan hablar	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
19.Me quitan cosas y/o dinero	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
20.Me amenazan si me quejo a los profesores o a la familia	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
21.Me echan la culpa y me acusan de cosas que no he dicho o hecho	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
22.Me hacen insinuaciones sexuales ofensivas	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
23.Me escriben mensajes desagradables en mis redes sociales (Instagram, Facebook, etc.), amenazándome o	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más

insultándome							
24. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
25. Me imitan para burlarse de mí	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más
26. Me excluyen y no me dejan participar	<input type="checkbox"/> Nada grave <input type="checkbox"/> poco grave <input type="checkbox"/> algo grave <input type="checkbox"/> bastante grave <input type="checkbox"/> muy grave	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/> 1 mes <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 6 meses <input type="checkbox"/> 1 año ó más

## Anexo C. Cuestionario CBM-Scale (Lampridis, 2015)

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones, con las que deberás mostrar **tu grado de acuerdo o desacuerdo**. La prueba es anónima, por lo que te pedimos que respondas con la mayor sinceridad posible.

	Muy en desacuerdo						Muy de acuerdo
1. El ciberacoso es algo que no me va a pasar a mí.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las víctimas de ciberacoso son personas sobreprotegidas por sus familias e hipersensibles.	1	2	3	4	5	6	7
3. Los acosadores cibernéticos vienen, por lo general, de familias problemáticas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando alguien es testigo de ciberacoso, no tiene responsabilidad en ello.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si una víctima de ciberacoso no lo denuncia a las autoridades, no puedes saber con certeza si lo ha sufrido.	1	2	3	4	5	6	7
6. No deberíamos tomar en serio a cualquier persona que afirma que ha sido acosada cibernéticamente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tengo las mismas posibilidades que cualquier otra persona de ser acosado cibernéticamente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Las víctimas de ciberacoso son, por lo general, mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
9. En la mayoría de los casos los agresores cibernéticos son individuos con problemas mentales, con una tendencia patológica hacia el acoso.	1	2	3	4	5	6	7
10. Cuando alguien es testigo de ciberacoso estando en línea, no hay nada que pueda hacer para detenerlo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Cuando un hombre corteja persistentemente a una mujer con mensajes o comentarios de naturaleza sexual en las redes sociales, no está acosándola cibernéticamente, sólo coquetea con ella.	1	2	3	4	5	6	7

12. Algunas personas dicen ser acosadas cibernéticamente para gustar a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
13. No seré acosado cibernéticamente porque soy consciente de los peligros y tomo precauciones.	1	2	3	4	5	6	7
14. Las víctimas de acoso cibernético son, por lo general, personas con poca fuerza física.	1	2	3	4	5	6	7
15. Los acosadores cibernéticos son, por lo general, hombres.	1	2	3	4	5	6	7
16. Desde el momento en el que alguien es testigo de acoso cibernético y no hace nada para detenerlo, se convierte en cómplice.	1	2	3	4	5	6	7
17. Algunas personas dicen que fueron acosadas cibernéticamente para encubrir sus propios errores por haber enviado un correo o subido una publicación a las redes sociales.	1	2	3	4	5	6	7
18. Incluso cuando utilizas Internet cuidadosamente, siempre hay posibilidades de ser acosado.	1	2	3	4	5	6	7
19. Las víctimas de acoso cibernético tienen, en general, una autoestima baja.	1	2	3	4	5	6	7
20. Los acosadores cibernéticos son, generalmente, individuos solitarios, sin muchos amigos.	1	2	3	4	5	6	7
21. Cuando alguien es testigo de acoso cibernético, al instante se convierte en víctima también.	1	2	3	4	5	6	7
22. Algunas personas no toman precauciones mientras navegan por Internet y luego tienden a quejarse de que han sido acosados.	1	2	3	4	5	6	7
23. Mi comportamiento en general, tanto en la vida real como en Internet no es provocador, por lo que no voy a ser acosado cibernéticamente.	1	2	3	4	5	6	7
24. Las víctimas de acoso cibernético son, generalmente, individuos solitarios, sin muchos amigos.	1	2	3	4	5	6	7

25. En la mayoría de los casos, los agresores cibernéticos son personas que no cuentan con el amor y el afecto de otros.	1	2	3	4	5	6	7
26. No se puede decir con seguridad que el acoso cibernético haya ocurrido, a menos que la persona que está denunciando haya sufrido un shock psicológico probado.	1	2	3	4	5	6	7
27. Los homosexuales (hombres y mujeres) tienen más posibilidades de ser acosados cibernéticamente.	1	2	3	4	5	6	7
28. Los acosadores cibernéticos suelen ser fuertes y tener mucha fuerza.	1	2	3	4	5	6	7
29. A menos que la vida de alguien esté en peligro, no se puede hablar de acoso cibernético.	1	2	3	4	5	6	7
30. Los acosadores cibernéticos son generalmente extranjeros.	1	2	3	4	5	6	7
31. Los acosadores cibernéticos son generalmente individuos jóvenes, adolescentes o adultos jóvenes.	1	2	3	4	5	6	7
32. En muchos casos, las personas que afirman ser víctimas de acoso cibernético son personas con problemas psicológicos.	1	2	3	4	5	6	7