



Competencias para afrontar el ciberacoso en los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes

Competences for dealing with cyberbullying in secondary schools: an approach to the needs of school principals and teachers

 Lorena Casal-Otero; lorena.casal@usc.es

 Josefa del Carmen Fernández-de-la-Iglesia; c.delaiglesia@usc.es

 Beatriz Cebreiro; beatriz.cebreiro@usc.es

 Carmen Fernández-Morante; carmen.morante@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen

El ciberacoso es un fenómeno con una alta prevalencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta situación implica un nuevo desafío para los centros educativos, especialmente, para directores y docentes. Este trabajo presenta la percepción que directores/as y profesorado de centros educativos de Educación Secundaria de Galicia tienen con relación al ciberacoso, su competencia para afrontarlo y sus propuestas de actuación para facilitar la intervención ante este fenómeno. La muestra estuvo compuesta por un total de 314 directores y docentes. Se usan análisis descriptivos para describir la muestra y las variables analizadas, un análisis de componentes principales para comprobar las propiedades psicométricas de la escala utilizada y análisis no paramétricos para contrastes estadísticos. Los participantes informan de una baja percepción del ciberacoso en los centros educativos. Los docentes profesores con cargos de gestión académica (directores, y jefes de estudio) así como los orientadores, consideran que son más competentes que los docentes para abordar o gestionar situaciones de ciberacoso. Desarrollar políticas contra el ciberacoso y utilizar días para formar al profesorado en ciberacoso a través de actividades organizadas por el equipo de orientación es fundamental.

Palabras clave: ciberacoso, educación secundaria, directores, docentes, competencia, intervención.

Abstract

Cyberbullying is a phenomenon with a high prevalence in secondary school. This situation implies a new challenge for schools, especially for head teachers and teachers. This paper presents the perception of school principals and teachers at secondary schools in Galicia in relation to cyberbullying, their competence to deal with it and their proposals for action to facilitate intervention against this phenomenon. The sample consisted of a total of 314 school principals and teachers. Descriptive analyses are used to describe the sample and the variables analyzed, a principal components analysis to test the psychometric properties of the scale used and non-parametric analyses for statistical contrasts. Participants report a low perception of cyberbullying in schools. Teachers in academic management positions (principals, and heads of studies) as well as guidance counsellors consider themselves more competent than teachers to deal with or manage cyberbullying situations. Developing anti-cyberbullying policies and using days to train teachers on cyberbullying through activities organized by the guidance team is essential.

Keywords: cyberbullying, secondary school, principals, teachers, competence, intervention.



1. INTRODUCCIÓN

El uso de Internet y de las redes sociales está presente en la vida de todas las personas, especialmente, en la de los adolescentes, y este hecho facilita que el tradicional fenómeno del acoso escolar se transforme en ciberacoso (uso de la tecnología para dañar o acosar intencionalmente a otros). El uso intensivo que los adolescentes hacen de Internet y de las redes sociales provoca que las personas de este grupo de edad se involucren en situaciones de ciberacoso de una forma más fácil (Lee y Shin, 2017), lo que favorece que este fenómeno aumente rápidamente (Kavuk-Kalender y Keser, 2018), se extienda y se deslocalice. De este modo, se genera una preocupación y un problema social en países de todo el mundo (Koole, 2021; Yot-Domínguez y Cotán, 2020) que afecta a la salud mental de los adolescentes (Rey et al., 2018). Esta situación exige una intervención urgente, planificada y dirigida a restablecer, cuanto antes, el bienestar de la víctima, para minimizar, así, los efectos terribles que esta situación provoca a corto, medio y largo plazo.

El ciberacoso es un acto agresivo e intencional, llevado a cabo por un grupo o individuo, reiteradamente en el tiempo, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente, y que se realiza a través del uso de ordenadores, móviles y otros dispositivos electrónicos (Patchin y Hinduja, 2015; Smith et al., 2008). En la actualidad, uno de cada cuatro adolescentes informa haber sido víctima de ciberacoso (Sorrentino et al., 2019) y se constata que el grupo de 13-14 años (alumnado de Educación Secundaria Obligatoria) es un colectivo en el que la prevalencia de ciberacoso es elevada (Garmendia et al., 2019). Esta situación implica un reto añadido para los centros educativos y, concretamente, para los directores/as y docentes (Macaulay, et al., 2018), a los que se les exige encargarse de la prevención e intervención en conflictos y situaciones violentas entre los menores (González Calatayud et al., 2016).

Directores/as y docentes de centros de Educación Secundaria no conocen la prevalencia del fenómeno en sus escuelas (Touloupis y Athanasiades, 2020). Perciben el ciberacoso como un fenómeno que sucede con poca frecuencia y que tiene escasa magnitud (González Calatayud et al., 2016; Mudhovozi, 2015), lo que denota una posible falta de experiencia y/o juicio sobre el impacto negativo del ciberacoso (Macaulay, 2018).

Los docentes manifiestan que apenas han recibido formación sobre el ciberacoso (Sardessai-Nadkarni et al., 2021) y están preocupados por encontrar apoyo en herramientas didácticas para afrontar situaciones de ciberacoso en su labor profesional (Cristancho y Niño, 2020). Consideran que no están suficientemente preparados para intervenir (Giménez-Gualdo et al., 2018), y aunque perciben tener más competencia para identificar el ciberacoso que para gestionarlo (Touloupis y Athanasiades, 2020), en ocasiones, son incapaces de detectar situaciones de ciberacoso que afectan a alumnado de sus propias aulas (Giménez-Gualdo et al., 2018).

Esta percepción de falta de formación emerge durante la formación inicial de los docentes (Castellanos et al., 2022; Macaulay et al., 2018) y se constata en el ejercicio de la profesión, ya que apenas existe una formación permanente dirigida a la adquisición de competencias para que el profesorado pueda identificar y combatir el ciberacoso (Dowling, 2018; Macaulay et al., 2018; Touloupis, y Athanasiades, 2020).

Los docentes demandan una formación específica (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018; Cortés-Pascual et al., 2020; Macaulay et al., 2018; Sardessai-Nadkarni et al., 2021) que les permita intervenir adecuadamente (Hazeltine, 2018) ya que solo el 8,2% se siente seguro y capacitado para abordar el problema (Macaulay et al., 2018). Es importante mencionar las diferencias encontradas entre los docentes de centros públicos y privados, siendo los primeros los que señalan, en mayor medida, su necesidad de formación (Giménez-Gualdo et al., 2018).

Con relación a los y las directores/as, se identifican visiones contrarias. Por un lado, ciertos estudios ponen de manifiesto que perciben que poseen una mayor competencia que el profesorado para abordar el ciberacoso (Macaulay et al., 2018), pero, otros estudios revelan que los/as directores/as se perciben más carentes de formación en comparación con el colectivo de docentes (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018). En lo que sí parece existir unanimidad, es en la percepción de la seguridad de directores/as para gestionar este problema y para apoyar la participación de la comunidad escolar en la prevención/intervención en el mismo (Touloupis y Athanasiades, 2020). Su actuación es muy relevante para abordar el ciberacoso en la escuela, entre otros motivos, porque su apoyo es el determinante más influyente de la autoeficacia del profesorado (Sardessai-Nadkarni et al., 2021).

La literatura revela que existen diferencias significativas en la percepción de necesidades formativas ante el ciberacoso entre el grupo de docentes y equipos directivos (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018), lo que pone de manifiesto la necesidad de programas de formación diferenciados para directores/as y docentes (Touloupis y Athanasiades, 2020). Estos programas de formación tienen que superar el enfoque punitivo, fomentar el preventivo (Cortés-Pascual et al., 2020) y dotar a al profesorado de competencias que les permitan identificar las distintas formas de ciberacoso y decidir las estrategias de intervención (Sardessai-Nadkarni et al., 2021). En este sentido, es fundamental que, a través de estos programas, los/as docentes adquieran estrategias para el registro, observación y delimitación de los casos específicos de ciberacoso (Jiménez Sánchez et al., 2021) y, a su vez, puedan intervenir y poner en marcha medidas a corto y medio plazo en sus centros (Giménez-Gualdo y Campo, 2018).

Aunque la investigación ha sido extensa en el estudio del ciberacoso desde la perspectiva de víctimas, acosadores (Chester et al., 2019) e incluso observadores (González Calatayud et al., 2019), es necesaria más investigación que incluya en su muestra a docentes y directores/as (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018; Touloupis y Athanasiades, 2020) de centros educativos de Educación Secundaria (DeSmet et al., 2015), ya que son agentes con una relación directa con el ciberacoso, actores fundamentales en el proceso de mediación y de acción educativa para prevenir (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018; Touloupis y Athanasiades, 2020) o intervenir con víctimas y acosadores.

Por ello, el presente estudio se centra en conocer la percepción que directores/as y profesorado de centros educativos de Educación Secundaria de Galicia (noroeste de España) tienen con relación al ciberacoso y a su competencia para abordarlo, atendiendo a variables como titularidad del centro, género y edad. Concretamente, se plantean los siguientes objetivos:

- 1- Comprobar la percepción sobre el ciberacoso de directores/as y docentes de centros de Educación Secundaria.
- 2- Determinar el grado de competencia autopercibida de directores/as y docentes para abordar el ciberacoso en el centro educativo.
- 3- Conocer las actuaciones que directores/as y docentes consideran adecuadas para facilitar la intervención ante este fenómeno.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 314 directores y docentes de centros de Educación Secundaria de las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia. En función de su perfil, el 27,1% eran directores/as, el 5,2% eran jefes/as de estudios, el 8,3% eran orientadores/as y el 58% eran únicamente profesores/as sin ningún cargo adicional.

En relación con el género, la muestra se distribuía de la manera siguiente: el 72% de la muestra eran mujeres, el 27,7% eran hombres y el 0,3% se definieron como género no binario. La mayor parte de la muestra (38%) se situaba en la franja de edad entre 41 y 50 años seguida del grupo de 51 a 60 años (35%).

2.2. Instrumentos

El cuestionario utilizado para la presente investigación fue la adaptación española (González et al., 2016) de la escala “Survey on school cyberbullying for preservice teachers” (Li, 2008). Dicha adaptación estaba compuesta por un total de 15 ítems que medían la percepción sobre el acoso en una escala líkert de 4 puntos desde “en desacuerdo” a “de acuerdo”.

El cuestionario fue remitido en formato electrónico al conjunto de la población, solicitando su participación voluntaria y garantizando su anonimato. Este proceso se realizó a través de la aplicación Forms, incluida en el paquete Microsoft Office 365, que la Universidad de Santiago de Compostela (USC) pone a disposición de su comunidad educativa. Así mismo, el estudio contaba con el informe favorable del Comité de Bioética de la USC.

2.3. Análisis estadísticos

Para comprobar las propiedades psicométricas de la escala utilizada, se elaboró un análisis factorial siguiendo dos pasos: en primer lugar, realizó un análisis de componentes principales usando la matriz de correlaciones. El número de factores a extraer se basó en el test scree (Cattell, 1966), y para facilitar la interpretación de los resultados los componentes fueron rotados mediante el método Varimax (Kaiser, 1958). En segundo lugar, se comprobó la adecuación del modelo resultante mediante un análisis factorial confirmatorio; dado el carácter no normal de los ítems de la escala, y el tamaño de la muestra (menor de 500 participantes), se empleó como estimador el Maximum Likelihood Robusto, y se exploró el ajuste del modelo mediante χ^2 , la razón χ^2 /grados de libertad, la raíz cuadrada del promedio de la suma de los cuadrados de los residuos (Standardized Root Mean Square Residual, o

SRMR), la raíz cuadrada del error de aproximación (Root Mean Square Error of Approximation, o RMSEA), y los índices de ajuste comparativo (CFI) y Tucker-Lewis (TLI).

Para contrastar si existe un efecto significativo de género, edad, perfil del docente y de la titularidad del centro sobre los resultados obtenidos en la escala utilizada para el estudio de ciberacoso, se realizaron pruebas no paramétricas, en concreto U de Mann-Whitney (género), descartando el único participante que se identificó como género no binario, y H de Kruskal-Wallis (edad, perfil del docente y de la titularidad del centro). Para ello, se obtuvo la media de los ítems que componían cada dimensión obtenida mediante el análisis factorial previo, y en caso de obtener diferencias significativas en la dimensión, se realizaron los contrastes para cada ítem. En aquellos casos en los que se obtuvieron diferencias significativas, se calculó el tamaño del efecto 2d de Cohen.

3. RESULTADOS

El análisis de componentes principales reveló tres dimensiones: percepción de ciberacoso, competencia autopercebida y actuación desde el centro, que explicaban un 57% de la varianza. El análisis confirmatorio mostró valores adecuados de ajuste de este modelo de 3 dimensiones. Como era esperado dada su sensibilidad a modelos con un gran número de variables (Hair et al., 2010), la prueba χ^2 mostró un valor de p significativo ($\chi^2 = 200,299$, gl = 87, $p \leq 0,001$), pero la razón χ^2 /grados de libertad fue inferior a 3 (χ^2 /gl = 2,302), la raíz cuadrada del promedio de la suma de los cuadrados de los residuos fue inferior a 0,08 (SRMR = 0,055), la raíz cuadrada del error de aproximación fue inferior a 0,08 (RMSEA = 0.072), y los índices de ajuste en torno o superior a 0,9 (CFI = 0,916, TLI = 0,899). En conjunto, por tanto, se aprecia un ajuste aceptable del modelo de tres dimensiones, y muy superior si consideramos un modelo en que todos los ítems de la escala se considerasen pertenecientes a una misma dimensión ($\chi^2 = 519,817$, gl = 90, $p \leq 0,001$; χ^2 /gl = 5,776; SRMR = 0,115; RMSEA = 0.137; CFI = 0,638, TLI = 0,577).

Los contrastes estadísticos han mostrado un efecto significativo del género sobre dos de las dimensiones de la escala, competencia autopercebida ($U = 7813,500$, $p = 0,003$, $d = 0,322$) y actuación desde el centro ($U = 7277,000$, $p \leq 0,001$, $d = 0,411$). La tabla 1 muestra las medias, desviaciones típicas, mediana y contrastes estadísticos para los ítems de esas dimensiones que mostraron un efecto de género. Se puede apreciar que los hombres se consideran más competentes para la gestión de casos de ciberacoso que las mujeres, y que son precisamente las mujeres quienes dan más importancia a la necesidad de realizar iniciativas desde el centro para abordar esta problemática.

Tabla 1.

Descriptivos de género

	Hombre			Mujer					
	$\bar{X}$	SD	Mediana	$\bar{X}$	SD	Mediana	Contraste (U)	P	d
Me siento capaz de gestionar los casos de ciberacoso	2,45	0,66	2,00	2,16	0,69	2,00	7674,000	0,001	0,345
Los centros escolares deberían desarrollar políticas contra el ciberacoso	3,41	0,67	4,00	3,68	0,51	4,00	7798,500	0,001	0,325
Los centros escolares deberían usar días de formación para formar a los profesores en ciberacoso	3,40	0,56	3,00	3,62	0,56	4,00	7737,500	0,001	0,335
Los profesores deberían organizar actividades en clase para trabajar el ciberacoso	3,25	0,61	3,00	3,44	0,69	4,00	8040,500	0,005	0,285
El equipo de orientación debería organizar actividades para trabajar el ciberacoso	3,44	0,52	3,00	3,64	0,54	4,00	7791,000	0,001	0,326
En el instituto deberíamos organizar comités para investigar el ciberacoso	2,76	0,81	3,00	2,97	0,86	3,00	8448,500	0,040	0,219
Los centros deberían discutir con las familias sobre ciberacoso	3,02	0,78	3,00	3,28	0,77	3,00	7917,000	0,004	0,305
Las escuelas deben conectar a los estudiantes con recursos comunitarios sobre ciberacoso	3,24	0,57	3,00	3,38	0,66	3,00	8454,000	0,029	0,218
Niños y adolescentes deben recibir asesoramiento en los asuntos relacionados con ciberacoso	3,61	0,51	4,00	3,74	0,50	4,00	8501,000	0,017	0,211

Los contrastes estadísticos también han mostrado un efecto significativo de la variable edad sobre la dimensión actuación desde el centro ($H = 13,188$, $p = 0.010$, $d = 0,351$), siendo los docentes de menor edad (≤ 30 años) quienes están más de acuerdo con establecer iniciativas desde el centro para abordar el ciberacoso en estudiantes.

El perfil del profesor también ha mostrado un efecto significativo, en este caso en la dimensión competencia autopercebida ($H = 8,269$, $p = 0,041$, $d=0,263$). La tabla 2 muestra que, en el ítem sobre la competencia del profesor para gestionar los casos de ciberacoso, los profesores con cargos de gestión académica (director/a, jefe/a de estudios) así como los

orientadores/as se consideran más capacitados que aquellos que solo ejercen una actividad docente.

Tabla 2.

Descriptivos y contrastes de los ítems que han mostrado diferencias significativas en función del perfil del docente

	Director/a			Profesor/a			Jefe/a de estudios			Orientador/a					
	$\bar{X}$	SD	Mediana	$\bar{X}$	SD	Mediana	$\bar{X}$	SD	Mediana	$\bar{X}$	SD	Mediana	Contraste (H)	p	d
Me siento capaz de gestionar los casos de ciberacoso	2,35	,70	2,00	2,12	,67	2,00	2,44	,81	2,50	2,58	,58	3,00	15,515	0,001	0,411

Finalmente, los contrastes estadísticos mostraron un efecto significativo del tipo de centro (público, concertado o privado) sobre la dimensión percepción de ciberacoso ($H = 11,620$, $p = 0,003$, $d = 0,358$). En la tabla 3 se refleja que los profesores de institutos públicos perciben un mayor grado de ciberacoso en sus centros, mientras que los de institutos privados son los que consideran en menor medida que exista un problema de ciberacoso entre los estudiantes de sus centros.

Tabla 3.

Descriptivos y contrastes de los ítems que han mostrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro

	Público			Privado			Concertado					
	$\bar{X}$	SD	Mediana	$\bar{X}$	SD	Mediana	$\bar{X}$	SD	Mediana	Contraste (H)	p	d
El ciberacoso es un problema en su instituto	2,26	,72	2,00	1,50	,71	1,50	1,84	,71	2,00	14,990	0,001	0,418
Los estudiantes tienen problemas de ciberacoso	2,42	,74	2,00	1,00	,00	1,00	2,09	,75	2,00	13,553	0,001	0,393

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ciberacoso entre adolescentes es una importante preocupación social y, consecuentemente, los centros educativos tienen el reto de enfrentarse a este creciente fenómeno. Sin embargo, a pesar del relevante papel de los centros, un número mínimo de estudios incluyen en su muestra de investigación a directores/as y docentes (Touloupis y

Athanasíades, 2020), con lo cual, apenas se conocen datos que ayuden a tomar decisiones sobre cómo abordar esta situación desde este contexto.

Este trabajo informa de la percepción que los/as directores/as y profesorado de Educación Secundaria de Galicia (noroeste de España), tienen con relación al ciberacoso y la incidencia de las variables titularidad del centro, género y edad. Para ello, este estudio se centra dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Comprobar la percepción sobre el ciberacoso de directores y docentes de centros de Educación Secundaria.
2. Determinar el grado de competencia autopercebida de directores/as y docentes para abordar el ciberacoso en el centro educativo.
3. Conocer las actuaciones que directores/as y docentes consideran adecuadas para facilitar la intervención ante este fenómeno.

Este estudio revela que la percepción sobre el ciberacoso de directores/as y docentes de centros de Educación Secundaria es baja, aunque algo mayor por parte de los directores/as que por parte de los docentes. Este dato coincide con el informado en estudios previos (González Calatayud et al., 2016) y pone de manifiesto que, a pesar de la enorme preocupación social generada por el ciberacoso (Yot-Domínguez y Cotán, 2020), el profesorado subestima esta problemática. Este estudio no halla diferencias significativas en cuanto al género, dato que difiere de resultados informados en investigaciones anteriores, en las que se constata que las mujeres tienen una mayor percepción del ciberacoso (Córdoba, 2020). Este trabajo revela que los docentes de centros públicos perciben un mayor grado de ciberacoso que los docentes de centros privados, dato que parece relacionarse con la información revelada en estudios previos, en la que se pone de manifiesto que se observan más conductas de ciberacoso en los centros públicos (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017).

Con relación a la competencia percibida para afrontar situaciones de ciberacoso, la investigación previa ha informado de la escasa percepción de competencia de los docentes para manejar o abordar situaciones de ciberacoso (Cristancho, 2020; González Calatayud et al., 2016; Hazeltine, 2018; Macaulay, 2018). Este estudio informa que los/as profesores/as con cargos de gestión académica, así como los/as orientadores/as, consideran que son más competentes que los docentes. Estos resultados coinciden con los revelados previamente (Touloupis y Athanasíades, 2020), en los que se expone que los/as directores/as se sentían, en mayor medida que los/as docentes, seguros para gestionar este problema. Con relación al género, este trabajo manifiesta que los hombres se consideran más competentes para afrontar situaciones de ciberacoso. Este resultado se aleja del informado en estudios previos, en los que se revela que son precisamente las mujeres las que se perciben más competentes para afrontar el ciberacoso (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018). La literatura también informa que el profesorado de los centros privados que consideran que poseen una mayor competencia para afrontar el ciberacoso (Giménez-Gualdo y del Campo, 2018).

Atendiendo ahora a las actuaciones que directores/as y docentes consideran adecuadas para facilitar la intervención ante este fenómeno, esta investigación informa que los centros escolares deberían desarrollar políticas contra el ciberacoso, utilizar días para formar al profesorado en ciberacoso a través de actividades organizadas por el equipo de orientación y asesorar a niños y adolescentes. Los/as docentes de menor edad son el grupo que otorga

mayor importancia a la necesidad de realizar iniciativas desde el centro para abordar esta problemática. También las mujeres ponen de manifiesto la necesidad de actuar desde el centro, dato que coincide con hallazgos previos (Gualdo y del Campo, 2018). En línea con trabajos anteriores (González Calatayud et al., 2016; Rubio et al., 2019; Sardesai-Nadkarni et al., 2021; Yot-Domínguez y Cotán, 2020) este estudio revela la necesidad de realizar estrategias de intervención contando con las familias.

Los resultados de este trabajo permiten extraer algunas conclusiones de cara a una posible intervención que en nuestro país ya se anuncia en los nuevos desarrollos normativos (LOMLOE y Reforma de la profesión docente).

La primera, es constatar la necesidad de formación en este ámbito. A este respecto el reciente documento publicado por el Ministerio de Educación y Formación profesional (2022) para iniciar el debate en nuestro país sobre la reforma de la profesión docente, define este ámbito: "acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes" como uno de los 3 aspectos clave que deberán incorporarse en las políticas y planes de formación permanente en nuestro país y así lo determina en la medida 12 de la propuesta relativa a: "Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente". La adquisición de competencias para abordar situaciones de ciberacoso debería iniciarse en la formación inicial y continuarse durante la formación permanente. Se considera necesario, en este sentido, que los planes de formación de las titulaciones que dan acceso a esta profesión docente incluyan las competencias que permitan al profesorado desarrollar estrategias adecuadas para responder al ciberacoso (Castellanos, 2022). Además, las escuelas deberían revisar su actual orientación y apoyo a los profesores para proporcionar una formación adecuada, que ayude a aumentar el conocimiento y la comprensión de los docentes sobre el ciberacoso (Macaulay, 2018). Sin embargo, la falta de protocolos específicos y que tan solo el 20% de la normativa autonómica aborde la instrucción del profesorado en esta temática (Rubio et al., 2019), supone una barrera importante.

La segunda conclusión importante es la confirmación de la necesidad de elaborar planes de formación diferenciados para directores/as y docentes (Touloupis y Athanasiades, 2020) ya que la formación de los primeros debería también incorporar competencias dirigidas a apoyar la función del profesorado.

Las comunidades autónomas, responsables de la formación permanente del profesorado en el marco del RD 894/2014 y actualmente con la aprobación de La Ley Orgánica 3/2020 (apartado 1, art 134) establecen planes de formación y acreditación específicos para el ejercicio de la dirección escolar. Este es el caso por ejemplo del "Curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva" en Andalucía o Valencia o del curso específico para el desarrollo de la formación directiva del INTEF (1ª edición del 2022). Esta formación, en buena parte de las comunidades autónomas, se considera como requisito necesario para participar en los concursos de méritos para el acceso a la dirección escolar, conduce a una certificación específica. En este marco cobra sentido y se plantea como pertinente en nuestro país incluir esta materia en la formación específica de los equipos directivos. Adicionalmente, la Ley orgánica 3/2020 Educación aprobada en España compromete en su disposición adicional sexta una reforma de la profesión docente que incorpora medidas y cambios tanto en la formación inicial como en la permanente y en la carrera profesional y evaluación del desempeño docente. Entre otras propuestas y medidas que se están valorando, y que son de

probable implantación, está la planificación de itinerarios de especialización en la formación permanente vinculados a aspectos clave y a las diferentes funciones o necesidades del ciclo vital del profesorado. La función directiva y la inspección son dos ejemplos, como también la formación específica de noveles. Por otra parte, el documento para el debate presentado por el Ministerio de Educación y FP en enero de 2022, introduce como temática clave de obligado abordaje en la formación permanente la “Formación específica del profesorado en materia de acoso y malos tratos y de prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia” (propuesta de reforma 12, p.29). Por lo tanto, el modelo y enfoque de la formación del profesorado en nuestro país afronta actualmente un proceso de reformulación, contempla esta problemática como de obligado cumplimiento, y la formación del profesorado en las competencias necesarias para su gestión, que son diferentes en el aula y en la dirección escolar. La propuesta formulada, por tanto, constituye un enfoque apoyado en evidencias, para el abordaje integral del problema en los centros escolares donde docentes y equipos directivos desempeñan diferentes roles y complementarios y requieren formaciones específicas.

La tercera conclusión es la que alude al enfoque y a los contenidos de la formación en ciberacoso. En este sentido, se asume que es fundamental mejorar la formación del profesorado superando el enfoque punitivo y fomentando el preventivo (Cortés-Pascual et al., 2020), partiendo de la identificación de las distintas formas de ciberacoso (Sardesai-Nadkarni et al., 2021), y ofreciendo estrategias de registro, observación y delimitación de los casos específicos de acoso (Jiménez et al., 2021). Además, es fundamental que se asuma que la estrategia colaborativa, tanto en el trabajo con el alumnado (Chacón et al., 2020) como con las familias (González Calatayud et al. 2016, Rubio et al., 2019).

Para finalizar es necesario poner de manifiesto que existe una escasa investigación centrada en el ciberacoso desde la perspectiva de directores/as y docentes. Este trabajo realiza una aportación relevante que permite arrojar luz sobre los criterios para el diseño de programas de formación específicos y ajustados a las necesidades y características de directores/as y docentes.

5. REFERENCIAS

- Abreu, R. L., y Maureen, C. K. 2017. Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. *Journal of Child y Adolescent Trauma*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0175-7>
- Castellanos, A., Ortega-Ruipérez, B., y Aparisi, D. (2022). Teachers’ Perspectives on Cyberbullying: A Cross-Cultural Study. *International journal of environmental research and public health*, 19, 257, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010257>
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research* 1(2), 245-276.
- Chacón, R., Epelde Larraaga, A., y Oñederra, J. A. (2020). Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying: Estudio con adolescentes. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 12(3), 1-8. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12301>

- Chester, K. L., Magnusson, J., Klemnera, E., Spencer, N. H., y Brooks, F. (2019). The Mitigating Role of Ecological Health Assets in Adolescent Cyberbullying Victimization. *Youth y Society*, 51(3), 291-317. <https://doi.org/10.1177/0044118X16673281>
- Córdoba, E. R. (2020). *Ciberacoso y ajuste psicosocial en la adolescencia*. Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante.
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., y Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: A study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- Cristancho, M. K., y Niño, J. A. (2020). Estrategia de formación docente para la intervención en casos de cyberbullying. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 3(1), 109-130. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/110>
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaenssens, S.; Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Dowling, N. (2018). High School Teachers' Perceptions of Cyberbullying Prevention and Intervention Strategies. *ProQuest LLC*.
- Garmendia, M., Jiménez, E., y Larrañaga, N. (2019). Bullying y cyberbullying victimización, acoso y daño. Necesidad de intervenir en el entorno escolar. *Revista española de pedagogía*, 77(273), 295-311. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-08>
- Giménez-Gualdo, A. M., y del Campo, J. L. C. (2018). El profesorado ante el cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(1), 43-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- Giménez-Gualdo, A., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., y Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary education. [Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria]. *Comunicar*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- González Calatayud, V., Prendes Espinosa, M. P., y Bernal Ruiz, C. (2019). Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 259-273. <https://doi.org/10.6018/rie.370691>
- González Calatayud, V., Prendes Espinosa, M., y López Pina, J. A. (2016). La percepción sobre el ciberacoso del profesorado de secundaria de la Región de Murcia. *INNOEDUCA. International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 2(1), 84-89. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1974>
- Hazeltine Machimbarrena, J. M., y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying in 5th and 6th grade: differences between public and private schools. *Anales de psicología*, 33(2), 319-326. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>

Hazeltine, C. S. (2018). *Understanding Teachers' Perceptions of Bullying for Developing Teacher Detection and Intervention*. Doctoral dissertation, Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4730/>

Instrucción 1/2018, de 23 de marzo, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se adapta al curso académico 2018/2019 lo establecido en la Instrucción 6/2013, de 5 de abril, por la que se establecen directrices en orden a la ocupación de puestos docentes, en comisión de servicios, para el ejercicio de cargos directivos distintos al de la dirección en los centros docentes y servicios educativos del ámbito de gestión de la Consejería de Educación.

Jiménez, M., Berrocal, E., y Alonso, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcac>

Kaiser, H. F. (1958). *The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis*. *Psychometrika*, 23(3), 187-200.

Kavuk-Kalender, M., y Keser, H. (2018). Cyberbullying awareness in secondary and high schools. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(4), 25-36. <http://dx.doi.org/10.18844/wjet.v10i4.4082>

Koole, M., Clark, S., Hellsten-Bzovey, L. A., McIntyre, L., y Hendry, B. (2021). Stalked by our own devices: Cyberbullying as a boundary crossing behavior. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 464-490. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00210-8>

Lee, C. y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 34(2). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073833.pdf>

Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., y Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and violent behavior*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>

Ministerio de Educación y Formación profesional (2022). *Documento para el debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>

Mudhovozi, P. (2015). Bullies and Victims at a Public Secondary School. *International Journal of Educational Sciences*, 10(1), 115-121. <http://dx.doi.org/10.1080/09751122.2015.11890348>

Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. (BOE 07-11-2014)

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar*, 56, 09-18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>

Rubio, F.J., Díaz, A. y Cerezo, F. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 145--157. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.332311>

Sardesai-Nadkarni, A. A., McLaughlin, B., y Sarge, M. A. (2021). Examining teachers' intentions to intervene: Formative research for school-based cyberbullying interventions in India. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2328-2344. <https://doi.org/10.1002/pits.22595>

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Sorrentino, A., Baldry, A.C., Farrington, D.P., y Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 74-91. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>

Touloupis, T. y Athanasiades, C. (2020) A comparison between primary school principals' and teachers' perceptions of students' online risk behaviours: the role of perceived self-efficacy. *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2020.1740170>

Yot-Domínguez, C., y Cotán, A. (2020). Las familias en la investigación sobre el ciberacoso. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 140-156. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1537>

Para citar este artículo:

Casal-Otero, L., Fernández-de-la-Iglesia, J. del C., Cebreiro, B. y Fernández-Morante, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (80), 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2475>