

Ciberacoso desde la perspectiva docente

Discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México

ISABEL PAVEZ* | LIGIA GARCÍA-BÉJAR**

A pesar del aumento de las cifras de uso de Internet y redes sociales en Latinoamérica, y de la prevalencia de ciberacoso, existe poco conocimiento de la realidad que enfrentan los docentes de esta región. A través de una aproximación cualitativa, esta investigación explora discursos y experiencias de docentes en Chile y México en las ciudades de Santiago y Guadalajara sobre esta problemática, y sus herramientas para lidiar con estas situaciones. Para ello se entrevistó en profundidad a 57 docentes de escuelas de bajo, medio y alto nivel socioeconómico y que tienen a su cargo alumnos entre 12 y 17 años. Los principales resultados indican que la confianza de los docentes para identificar ciberacoso aumenta cuando ellos mismos son usuarios de redes sociales, que su preparación para prevenirlo e intervenir es crucial, y que las instituciones deben poner este tema como prioridad, pues es un fenómeno creciente y aún inexplorado por los profesores.

Despite rising figures on use of the internet and social networks in Latin America, and on the prevalence of cyberbullying, there is scant knowledge of the reality teachers in the region face. Through a qualitative approach, this investigation explores discourses and experiences of teachers in Chile and Mexico, in the cities of Santiago and Guadalajara, related to this issue, and the tools they use to cope with such situations. For this purpose, we conducted in-depth interviews with 57 teachers at schools classified at low, middle, and high socioeconomic level, who are responsible for students between 12 and 17 years of age. The main results indicate that teachers' confidence in identifying cyberbullying increases when they themselves are users of social networks, that their preparation to prevent it and intervene is crucial, and that institutions need to make the issue a priority because it is a growing phenomenon which remains largely unexplored by teachers.

Palabras clave

Internet
Ciberacoso
Práctica docente
Redes sociales
Investigación cualitativa

Keywords

Internet
Cyberbullying
Teaching practice
Social networks
Qualitative research

Enviado: 8 de octubre de 2018 | Aceptado: 11 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58850>

- * Profesora asistente en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Andes (Chile). Doctora en Comunicaciones. Consultora para la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO. Líneas de investigación: usos de tecnología en poblaciones vulnerables; inclusión digital; género; TIC, con especialización en metodologías cualitativas. CE: mipavez@uandes.cl
- ** Estudiante del Doctorado en Comunicación en la Universidad de los Andes (Chile). Secretaria de Investigación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara (México). Maestría en Radio, Televisión y Cine. Líneas de investigación: industria de la comunicación (*engagement* y consumo audiovisual); educamunicación y enseñanza de competencias de investigación. Publicaciones recientes: (2009), "The Media in Paraguay: A locked nation in times of change", en A. Albarran (ed.), *The Handbook of Spanish Language Media*, Routledge, pp. 202-207; (2007, en coautoría con A.B. Albarran y T. Anderson), "What Happened to our Audience? Radio and new technology uses and gratifications among young adult users", *Journal of Radio Studies*, vol. 14, núm. 2, pp. 92-101. CE: ligarcia@up.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En América Latina ha crecido significativamente el uso de la tecnología y las redes sociales, al punto que su uso es comparable al de los países desarrollados (Pew Research Center, 2016; Pavez, 2014). De acuerdo con un estudio de Lenhart (2015) sobre los usuarios de tecnologías de la información, destaca el alto número de adolescentes conectados, los cuales experimentan una inmersión total de su cotidianidad en el uso de redes sociales y plataformas digitales. No obstante sus innumerables ventajas, las tecnologías de la información y el acceso a Internet han propiciado complicaciones en las relaciones que se establecen a través de esta red, particularmente entre los niños, adolescentes y jóvenes, que se pueden ver expuestos a diversas formas de violencia por esas vías, o que pueden ser responsables de ciberacoso (Abele *et al.*, 2012; Cabello, 2013). La evidencia indica que, en la medida en que la tecnología evoluciona y el acceso a ésta se hace más sencillo, la violencia a través de las redes asciende, sobre todo entre los adolescentes (Holfeld y Grabe, 2012; Hayashibara, 2017; Wright, 2017).

Los altos niveles de conectividad y la falta de regulación hacen de Internet un contexto en el que confluye una diversidad de propósitos de uso, incluidos aquéllos asociados con la violencia, la adicción, la utilización de información privada, etc. En este sentido, se pueden detectar usuarios más vulnerables que otros: por el hecho de estar en una etapa de desarrollo de la personalidad, de sus emociones y de sus hábitos de comunicación, y dada la facilidad de acceso a las tecnologías en esa etapa, los niños y jóvenes pueden ser terreno fértil para protagonizar o padecer situaciones de agresión cibernética (Ortega-Barón *et al.*, 2016; Notar *et al.*, 2013). En este contexto, el ciberacoso se considera como un fenómeno de interés educativo.

El acoso, que ha sido estudiado por el impacto educativo que tiene, ha dejado de tener dimensión física y se ha complejizado con el uso de las tecnologías. Para Ortega *et al.* (2012)

se trata de un fenómeno que puede tener alcances significativos en la salud mental de las personas, además de que lo considera como uno de los efectos más negativos asociados al uso de tecnologías de la información. Tokunaga (2010) define el ciberacoso como cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que emiten repetidamente mensajes hostiles, violentos y agresivos destinados a causar daño o molestia a una o más personas.

Sin embargo, a pesar del incremento del ciberacoso, de la importancia que tiene la escuela en los procesos de socialización de los adolescentes, y de que los educadores constituyen uno de los principales agentes educativos en esta etapa, desde la perspectiva preventiva y correctiva, éstos no siempre cuentan con las herramientas para mediar el uso de las tecnologías de la información (Berrios *et al.*, 2015). Esto porque si bien el acoso escolar no es un tema nuevo, el ciberacoso, como una derivación del anterior, es un fenómeno emergente que se ha convertido en un problema en la familia y, sobre todo, en la escuela (Smith *et al.*, 2008). Más aún, lo que sucede en el salón de clases tiene una relevancia especial: de acuerdo con López *et al.* (2012), el ciberacoso debe ser analizado tomando en consideración los distintos niveles de participantes y testigos que operan en y a través de él; es por ello que, una acertada prevención e intervención educativa son temas primordiales para el tratamiento de estas conductas (Burnham y Wright, 2012).

La evidencia indica que, además de los padres y familiares, los docentes tienen un rol crucial en fenómenos ligados al acoso escolar (López y Ramírez, 2014). Son ellos quienes tienen a su cuidado las dinámicas y relaciones personales dentro del aula, quienes hacen frente a los conflictos e, idealmente, quienes reducen las posibilidades de cualquier tipo de intimidación y de comportamiento agresivo (Sigal *et al.*, 2013; Huang y Chou, 2013; Battistich *et al.*, 1995). Diversos estudios dan cuenta de que la capacidad percibida de los alumnos

de cómo los profesores enfrentan el ciberacoso entre sus estudiantes es un predictor positivo de ocurrencia de casos (Elledge *et al.*, 2013). Otros autores sugieren que la percepción de los profesores sobre las consecuencias del ciberacoso también influye, tanto en la importancia que se le da al trabajo con los alumnos como en las herramientas que el docente adquiere para manejarlo (Sigal *et al.*, 2013).

En cambio, si los profesores no perciben el ciberacoso como un problema, los recursos y esfuerzos de las escuelas para implementar estrategias de prevención tienden a no dar resultados (Stauffer *et al.*, 2012). Además, se ha indicado una falta de preparación en los docentes para identificar y manejar específicamente el acoso cibernético (Bauman *et al.*, 2008; Li, 2008).

Adicionalmente, está comprobado que la presencia de ciberacoso en el entorno escolar tiene impacto en el rendimiento académico, en la participación en actividades escolares e incluso en los niveles de asistencia a la escuela. Dichos indicadores pueden agravarse si el estudiante no ve en el profesor una autoridad capaz de ayudarlo a resolver el problema (Ortega-Barón *et al.* 2016). Por ejemplo, en una investigación conducida en Australia los resultados indicaron que los jóvenes consideran que sus profesores no entienden ni están conscientes del ciberacoso porque no tienen suficiente conocimiento sobre las complejidades del mundo digital (Tangen y Campbell, 2010). Esto concuerda con resultados de otros estudios en Europa, donde se ha señalado la falta de capacitación respecto del uso de TIC en las escuelas; mientras de que la tendencia es a no abordar ni tener programas respecto del acoso en línea, estudios recientes aseveran que la implicación activa del profesorado en este problema le otorga a los alumnos un protagonismo crucial para reforzar positivamente la reflexión y prevención del mismo (Jager *et al.*, 2010; Livingstone *et al.*, 2017; Jiménez *et al.*, 2018). Otras investigaciones sugieren que la familiaridad con las nuevas tecnologías —especialmente con las redes sociales— capacita a

los profesores tanto para tomar conciencia sobre esta problemática, como para desarrollar estrategias de abordaje (Huang y Chou, 2013).

En tanto, a pesar de que los casos de ciberacoso han aumentado (McClanahan *et al.*, 2015), la investigación de este tema en la región latinoamericana desde la perspectiva docente es escasa. En Chile, Rioseco y Meléndez (2017) sugieren que el tratamiento del ciberacoso implica un reto educativo para profesores que recién se integran al campo profesional, dado que replantea la manera en la que entienden la violencia y cómo se preparan para enfrentarla. Por otro lado, en un estudio realizado en escuelas de estrato socioeconómico alto, medio y bajo en la región de Viña del Mar, Menay-López y De la Fuente-Mella (2014) revelaron que Facebook es la red social más usada en todos tipos de escuelas para realizar ciberacoso y que tener acceso a teléfonos celulares también lo facilita.

En México, una investigación realizada por Ortega-Barón y González (2016) con 397 estudiantes de nivel medio superior encontró que hay una correlación entre este fenómeno y el rendimiento académico de los alumnos. En el mismo tenor, en un proyecto desarrollado en 34 centros escolares por Lucio (2008) se detectó que 20 por ciento de los estudiantes de nivel medio superior son víctimas de ciberacoso. Más aún, como parte de un proyecto del gobierno se aplicó un estudio a nivel nacional en el que se concluyó que en México los hombres de 12 años en adelante son los que más usan el celular y navegan por Internet, y entre quienes se identificaron más casos de ciberacoso (INEGI, 2015). Cabe señalar que en 2016 la Cámara de Diputados del Estado mexicano tipificó el acoso como delito en el código penal (Vargas, 2018). En Chile, por otro lado, se trabaja actualmente en un proyecto de ley para mitigar y detener el ciberacoso escolar (Vercelino, 2019).

Como se evidencia en la literatura, un mayor dominio de herramientas digitales por parte de los profesores, combinado con capacitación sobre el tema y la existencia de políticas

en los establecimientos educacionales sobre el manejo del ciberacoso, tendría un impacto positivo en la prevención, identificación y contención del mismo en el contexto escolar (Cassidy *et al.*, 2012). Sin embargo, persisten cuestionamientos sobre las vivencias que tienen los profesores acerca de este fenómeno y qué conocimientos consideran que necesitan para afrontarlo; y, al mismo tiempo, cada vez es mayor la necesidad de que los maestros desarrollen, como parte de su trabajo escolar: una mayor comprensión sobre el uso de las tecnologías, la naturaleza del ciberacoso, sus formas de mediación y las implicaciones para los agredidos, los agresores o ciberagresores, y para el contexto educativo en el que se desarrolla y del que ellos son parte. Finalmente, la escasez de investigación desde la perspectiva docente no permite, hasta el momento, tener protocolos claros de conducción y ámbitos de intervención docente propicios. Ante este panorama, la pregunta de investigación que guía este proyecto es: ¿cuáles son las percepciones, discursos y experiencias de los profesores de secundaria en México y Chile sobre las herramientas y estrategias que tienen para identificar e intervenir en el ciberacoso entre sus estudiantes?

El foco de esta investigación es dilucidar cómo se da el ciberacoso desde la perspectiva de los profesionales que guían la formación de niños y jóvenes en contextos escolares en Chile y México. De acuerdo con un estudio bibliométrico sobre el tema, en Latinoamérica 88 por ciento de la producción científica está dirigida al acoso escolar, sólo 8.1 por ciento al ciberacoso, y 3.8 por ciento a la combinación de ambos (Herrera-López *et al.*, 2018). El mismo artículo registra que Brasil y Colombia son los países que más lo han estudiado, seguidos por México y Chile: entre el 2005 y el 2016, en México se han publicado tres artículos sobre el tema y en Chile dos, todos desde la perspectiva cuantitativa; es por ello que se considera un aporte metodológico presentar las experiencias desde la voz de los actores y espectadores de este fenómeno.

METODOLOGÍA

Participantes (población y muestra)

La presente investigación fue diseñada siguiendo un enfoque cualitativo interpretativo fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2012), de alcance exploratorio y con un diseño no experimental, con el fin de profundizar sobre cómo los profesores se autoperceben y se familiarizan con el acoso en línea. Este diseño de investigación permite obtener una comprensión profunda de un fenómeno emergente con énfasis en la comprensión del contexto en el que sucede y desde la voz de sus protagonistas; en el caso del ciberacoso, da cuenta de las experiencias de los maestros en cuanto a su conocimiento y abordaje, así como sobre sus discursos asociados a dicho fenómeno. Este enfoque interpretativo es útil para centrarse en el por qué y cómo (Esterberg, 2002); para ello se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad estructurada (Dezin y Lincoln, 1994) con la idea de dar voz a los participantes y como medio para obtener un conocimiento más amplio sobre sus discursos sobre el ciberacoso.

Si bien una limitación de esta metodología es la incapacidad de generalizar los resultados, las entrevistas en profundidad permiten conocer razonamientos y sentimientos que hacen posible la interpretación de la realidad que se vive en el contexto de los participantes. Para enriquecer este estudio y realizar una investigación comparativa se reclutaron maestros de Santiago, Chile, y Guadalajara, México. Se escogieron estos países por ser punteros, junto con Uruguay, en cuanto a acceso y velocidad de Internet en la región (Páez, 2016; Rojas y Poveda, 2018). Además, de acuerdo con Palafox (2013), ambos países presentan promedios altos de educación del grupo de edad de 15 a 24 años en Latinoamérica, pues han logrado la obligatoriedad de la educación media y media básica (secundaria y preparatoria) en la región.

Los participantes fueron elegidos siguiendo un muestreo intencional por accesibilidad

(Silverman, 2013), que consiste en el reclutamiento de profesores-jefes de alumnos de entre 12 y 17 años de los niveles de secundaria y preparatoria, ya que son los que corresponden a los cursos donde el fenómeno es más generalizado en la región (Pavez, 2014). Esta selección fue guiada por una mezcla de criterios previos y de contingencia (Bryman, 2012). Se incluyó a educadores a cargo de grupos de niños y jóvenes de diferentes orígenes socioeconómicos, contextos educativos y áreas urbanas (colegios públicos y privados), con el fin de ofrecer una visión más completa. Cabe destacar que no hubo una evaluación previa de las habilidades digitales de los participantes; toda la información se obtuvo a partir de las entrevistas, en las cuales se abordó su autopercepción. Se aspiró a conseguir diversidad en términos de género, edad y estrato socioeconómico de la escuela. Las entrevistas se recogieron en las escuelas de los docentes y cada uno de ellos firmó un consentimiento informado; así mismo, se tomaron los criterios éticos necesarios, como la Declaración de Helsinki, para la recogida de datos y la documentación de los mismos, ya que las instituciones de afiliación de las autoras no tienen un protocolo de ética propio.

En Chile se contó con 32 participantes de escuelas urbanas de Santiago. La mitad de ellos eran mujeres; el rango etario fue de entre 24 y 65 años. Todos ellos son usuarios de redes sociales; la más popular es Facebook: 22 de los participantes totales se reportaron como usuarios regulares (accedieron a ella más de tres veces por semana en los últimos tres meses). Por su parte, en México participaron 24 profesores de escuelas urbanas y rurales de Guadalajara, 18 mujeres y 6 hombres, cuyas edades oscilan entre 24 y 59 años. Al igual que en Chile, son usuarios regulares de redes sociales; las más populares son Facebook y WhatsApp. Cabe resaltar que la presencia de más profesoras en México es debido a que, según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), la presencia de mujeres docentes es de alrededor de 69.5 por ciento.

Procedimiento

Las entrevistas siguieron tres temas principales: 1) el nivel de uso y la autopercepción de habilidades de Internet del docente. Se hizo particular énfasis en su uso de las redes sociales, tanto para su vida personal como profesional; 2) la siguiente sección estuvo dedicada al fenómeno del ciberacoso. Se abordó la familiarización del participante con el concepto, sus puntos de vista, y sus experiencias y conocimientos sobre las políticas escolares o cualquier otro tipo de herramienta para tratar el abuso en línea. En esta sección se invitó a los docentes a reflexionar sobre posibles agresores y víctimas, qué tipo de elementos podrían desencadenar este tipo de conducta y su rol en situación; 3) finalmente, se reflexionó sobre su conocimiento sobre el aula y las dinámicas entre sus alumnos, el conocimiento de los abusos de cualquier tipo y las condiciones particulares de los niños y los jóvenes a los que tienen a cargo. Entre los datos sociodemográficos recabados se incluyó a las redes sociales a las que accede diariamente el profesor, sus años de experiencia (como profesional y como profesor de un grupo particular), el más alto grado educacional obtenido (diploma, máster, doctorado, entre otros), edad de los estudiantes que tienen a su cargo y la denominación socioeconómica de la escuela donde trabajan actualmente.

Instrumentos y técnicas de investigación

Las entrevistas fueron transcritas e ingresadas al *software* para el análisis de datos cualitativos Nvivo. La estrategia utilizada para el análisis fue la codificación temática o selectiva (Boyatzis, 1998; Kuckartz, 2014), donde se exploraron las temáticas abordadas en la guía de entrevista, pero también surgieron temas emergentes que se añadieron a las categorías de análisis, tales como: prácticas de los docentes en redes sociales; percepciones sobre ciberacoso y su gravedad; experiencias directas o indirectas alrededor de este fenómeno y herramientas para manejarlo. La presentación de resultados se hará a partir de un

análisis verbal-interpretativo (Kuckartz, 2014), haciendo recuento, por categoría, de aspectos importantes de lo que fue expuesto por los participantes. Las temáticas o categorías seleccionadas para el análisis y la presentación de los resultados emanaron de la reducción de los datos y la clasificación de las ideas compartidas por los profesores en función de sus percepciones, discursos, experiencias y estrategias para tratar el ciberacoso en sus aulas. Se tomó la decisión de utilizar la verbalización para analizar fenomenológicamente los discursos, experiencia, herramientas y estrategias seguidas por los profesores.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Percepciones y discursos sobre ciberacoso

La mayoría de los profesores en ambos países se mostraron capaces de conceptualizar el ciberacoso y definirlo en términos de: molestar, abusar, denigrar, vulnerar derechos, hacer mal uso de información, discriminar, y violar la privacidad e intimidad de una persona usando, sobre todo, redes sociales. Por ejemplo, algunas de las percepciones incluyeron:

Una acción que hiere a una persona usando Internet, una molestia grande contra la voluntad del chico. Aquí en la secundaria es muy común (mujer, 42 años, 19 años de experiencia, escuela NSE medio, México).

Intencionalidad negativa de una persona atrás de una pantalla (mujer, 46 años, Guadalajara, 15 años de experiencia, escuela NSE bajo, México).

Molestar vía Internet. Lo que no te animas a decirle a alguien en vivo, lo haces utilizando una red social (mujer, 32 años, 8 años de experiencia, Guadalajara, escuela NSE alto, México).

En los dos países la tendencia de los participantes fue a estar familiarizados con el fenó-

meno, sobre todo dada su comprensión del entorno actual y de las características que perciben en sus alumnos adolescentes. A pesar de la importancia que le dan al tema, algunos de ellos comentan que no les corresponde directamente actuar ante ese problema, pero otros mencionan que ellos son los primeros con posibilidad de identificar, detener o contener una situación de ciberacoso. En Chile esta brecha se vio marcada por el factor generacional: los docentes más jóvenes se ven inclinados hacia la idea de que, a pesar de que la situación de abuso no se dé en la sala de clases, impacta directamente en la dinámica de grupo y por esa razón debe ser abordada; en cambio, los de mayor edad y experiencia docente expresaron su temor a involucrarse en temas en los que no se pueden o deben hacer responsables ni tomar parte, puesto que hacerlo tendría un impacto directo en su carrera. En México la brecha no fue tan marcada. La mayoría de los profesores expresaron, al menos, estar familiarizados con el tema.

Experiencias de ciberacoso

En cuanto a sus experiencias y la capacidad de contener el problema, existe una incertidumbre general que se ve aminorada a partir de la familiaridad con el fenómeno y de desarrollar habilidades de contención emocional en el salón de clases, sobre todo por tratarse de adolescentes.

Existe el temor de quedar atrapados en una situación como el acoso cibernético, que puede terminar en la fiscalía. Esto me ha hecho particularmente reacio a involucrarme en el mundo de las redes sociales, a ser parte de cualquier grupo, y me doy cuenta de que, obviamente, me estoy volviendo oxidado porque no estoy realmente seguro de cómo navegarlas [las redes sociales], y tiene un costo para mí no saber de Internet en estos tiempos. Creo que puedo aprender rápidamente los conocimientos, pero tengo miedo de involucrarme más de lo debido (hombre, 58 años, 25 años de experiencia, escuela NSE medio, Chile).

Me siento obligada a estar alerta sobre el tema... En el día a día en la escuela, a partir de que surgen los casos se han tratado de marcar pautas de resolución; no creo que en la escuela se le tenga miedo al tema (mujer, 32 años, 8 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

Independiente del país y la caracterización socioeconómica de la escuela, los participantes afirmaron haber escuchado sobre el ciberacoso; sin embargo, la tendencia indica que en México los profesores han tenido al menos una experiencia en su grupo de curso o de casos a nivel de escuela donde se considera que se trata de un problema creciente.

No ves venir el *ciberbullying*, es algo que vas incluyendo y cuando explota tratas de resolverlo, no te puedes andar por las ramas en ese tipo de cosas, te enteras y se pone una solución, trabajas con el atacado y con el atacante (hombre, 41 años, 15 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

También se observa en las entrevistas que hay menos casos en escuelas públicas mexicanas que en las privadas. Esto se podría explicar porque en algunos planteles públicos el acceso a la tecnología y a dispositivos móviles es bajo por el nivel socioeconómico de los alumnos, lo que tiene relación con estudios que indican que al aumentar el acceso a TIC aumenta el ciberacoso (Holfeld, y Grabe, 2012).

Hemos tenido mucho sobre ese tema y cómo se maneja. En la escuela sabemos qué hacer, tenemos un protocolo y se siguen pasos muy específicos. Lo tenemos muy muy presente. Se hace entrevista a los victimarios, las víctimas, los observadores; se hace un consejo para determinar las consecuencias (mujer, 34 años, 9 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

Los docentes también enfatizaron que la rivalidad y los encuentros problemáticos co-

mienzan dentro del aula. Algunos participantes tienen décadas de experiencia y la utilizan para tratar con diferentes clases de estudiantes y para manejar situaciones abusivas dentro del aula. Esto les permite reconocer cuando las dinámicas grupales se vuelven viciosas y hay una señal de alerta con respecto a la violencia y el abuso. Sin embargo, las experiencias de los profesores participantes en relación al ciberacoso son diversas. La tendencia indica que la experiencia docente no ayuda cuando se intenta identificar lo que sucede en línea, puesto que cuando llega el momento de fomentar relaciones sanas en el ciberespacio y descartar el uso indebido de nuevas tecnologías, los profesores admiten que necesitan evidencia física o rumores para seguir la amenaza. Por otro lado, hay profesores con menos años de experiencia como educadores que se reportan como más confiados y experimentados en las redes sociales y sobre cómo detectar situaciones problemáticas. Aunque la mayoría de los profesores se siente confiada en su capacidad de reconocer un perfil de alumno susceptible de molestar o de ser molestado, no todos saben si los patrones del acoso son aplicables al ciberacoso. Unos consideran que sí, pero otros estiman que en el ciberacoso no hay patrones claros, pues con el uso de la tecnología se rompen esquemas y temáticas con base en los cuales se molesta a alguien:

No creo que haya mucha diferencia entre el espacio público y el espacio virtual respecto al acoso. Me parece que los implicados son los mismos actores, el agresor, el que es agredido, y están los demás que tienen una participación pasiva que a mí me parece que desde ahí los maestros tenemos que tener mucho cuidado. Estamos poniendo el foco en el que es agredido y el agresor, pero nos tenemos que preguntar qué pasa con los demás que estaban ahí, qué hicieron para calmar el asunto. Creo que ahí hay un reto para nosotros (mujer, 43 años, 10 años de experiencia, escuela NSE bajo, México).

Carencia de herramientas

A pesar de su capacidad de identificación del fenómeno, la mayoría de los profesores se considera desprovisto de herramientas para contener e intervenir una situación de ciberacoso. Los participantes reportan que en los centros escolares a los que pertenecen rara vez existen protocolos claros para actuar en caso de una situación de ciberacoso. Una gran parte de los profesores entrevistados cree que la escuela resuelve esos temas revisando el caso en específico. Si bien conocen el camino informativo a seguir, algunos consideran que, si se hablara más de esos temas en el salón de clases y se les dieran herramientas concretas a los alumnos, se podrían prevenir algunos casos. Cabe mencionar que todos los profesores participantes se mostraron dispuestos a recibir capacitación al respecto, ya que la consideran como una necesidad.

Tanto en Chile como en México, dado que los docentes no reciben herramientas para prevenir e intervenir en casos de ciberacoso en las escuelas, están en una situación de abandono y acuden a estrategias autodidactas para adquirir la preparación que consideran necesitar. No se perciben como ajenos al fenómeno, aunque indican que cuando se han enterado de alguna experiencia de ciberacoso no han pedido tener más información o no lo han comentado con sus pares o sus supervisores.

Yo creo que estamos en un mundo que se ha vuelto intolerante hacia lo diferente a mí o hacia lo que yo no entiendo y esa poca tolerancia me lleva a señalarlo y al no entenderlo, lo ataco. Creo que tenemos que trabajar mucho en entender el fondo, en ayudar a los alumnos a fortalecer su autoestima y poner límites. Yo no sé cómo hacerlo (mujer, 39 años, 13 años de experiencia, NSE medio bajo, México).

Entre los participantes hay la percepción de que este tema irá en aumento y reconocen necesitar mayor información y desarrollar

estrategias para enfrentarlo. Vale la pena mencionar que la mayoría de los profesores entrevistados en ambos países tiene un interés genuino por ayudar en la educación de sus alumnos, más allá de su rol docente. Algunos de ellos incluso tienen un rol activo como asesores o tutores de sus alumnos en el plano personal. Sin embargo, el tipo de herramientas que se les da a los profesores o que tienen las escuelas es muy variado: en el caso de México es relevante la mayor existencia de medios de apoyo en escuelas privadas que en públicas. En el caso de las escuelas públicas, la casuística es mucha, porque además de que no existen medios concretos (departamento psicopedagógico, psicólogos, etc.), depende mucho del interés mostrado por la dirección y los profesores. En cuanto a las herramientas tecnológicas, algunos docentes se sienten más desprovistos, pero en el caso de México no se percibe que su uso de herramientas tecnológicas tenga una relación directa con su capacidad de intervenir en una situación de acoso. En todo caso sí se sienten con la urgencia de conocer la terminología que usan los alumnos y tienden a considerarse cercanos a sus pupilos y sus intereses.

Otro problema que enfrentan está relacionado con la carencia de apoyo por parte de las escuelas, como comentan dos profesoras chilenas:

La mayoría de las normas de la escuela se crean desde el lado punitivo, no desde el diálogo o invitándolos a pensar en estos temas, en otras palabras, porque es malo, no debes hacerlo, pero en ninguna parte está la idea de que los niños piensen en ello, por lo que se espera que no lo hagan [*cyberbullying*] porque hay un castigo involucrado, pueden ir a la cárcel, no porque realmente puedan lastimar a alguien y al mismo tiempo lastimarse a sí mismos (mujer, 27 años, 4 años de experiencia, escuela NSE medio, Chile).

Reaccionamos, pero no tenemos una política al respecto, a pesar de que tenemos entre

nuestros estudiantes víctimas de acoso cibernético. No sabemos cómo actuar, sólo en el momento intentamos lo mejor para resolverlo, no sé, para hacer una jugada sobre él para enseñar a otros, para castigar, el director es básicamente el único que se ocupa de él. No es la escuela como una institución que responde, sino el maestro como persona, y si el maestro no pone todo lo que tiene, puede no resolverse y continuar a lo largo de los años (mujer, 50 años, 26 años de experiencia, escuela NSE bajo, Chile).

En México algunos de los profesores que han tenido experiencias de ciberacoso han tratado de mediarlas, contenerlas o pararlas, dada la cercanía que tienen con los alumnos. Sin embargo, otros prefieren no involucrarse y dejarle la resolución a la escuela, pues consideran que son situaciones “delicadas”.

Iniciativas y estrategias de intervención

El estudio permitió identificar, en los participantes, la tendencia a considerar que estaban solos enfrentando este asunto. Esto ha llevado a algunos docentes, sobre todo los más jóvenes, a desarrollar iniciativas para tener más conocimiento de sus estudiantes y del ambiente digital en el que se desenvuelven. Por ejemplo, en Chile, un docente con ocho años de experiencia no impidió que sus alumnos crearan una página de la clase en Facebook para la comunicación informal; para conocer mejor a sus alumnos y estar al tanto de lo que sucedía con ellos fuera del aula, él se hizo partícipe de la iniciativa, lo que le permitió contar con más conocimientos del fenómeno del ciberacoso:

Son engañosos, y cuando hacen cosas malas tienen una página de Facebook alternativa para eso, dos, tres o incluso cuatro, donde cambian sus nombres y no los tienen como amigos ni a sus padres, y es terriblemente difícil monitorear esta situación. Así que tienen una página de Facebook para que todos la conozcan y también una alternativa para

esconder, y lo sé porque los sigo en línea, me he ganado su confianza... Entonces puedo saber qué está pasando realmente en este perfil clandestino. Aquí es donde ocurre el acoso cibernético (hombre, 31 años, 8 años de experiencia, escuela NSE bajo, Chile).

Una estrategia similar fue utilizada por una profesora en una escuela mexicana:

A mí me gusta usar las redes sociales y me sirven para estar en contacto con mis alumnos, sobre todo Instagram, porque es una manera fabulosa de saber qué les gusta, qué les interesa, qué pasa en sus vidas... por otro lado también veo que hay muchos compañeros que no se les da la tecnología y, por ejemplo, cuando usan palabras como “sexting” no entienden de lo que se está hablando. Creo que conociendo más de tecnología podemos ayudar mejor para crear estrategias de intervención (mujer, 27 años, 4 años de experiencia, escuela NSE medio, México).

Profesores entrevistados en Santiago y Guadalajara declararon haber intentado incorporar las TIC en diferentes grados para la realización de su trabajo docente, por ejemplo, en lo referente a la preparación de contenidos para clases. En México destacan accesos a plataformas virtuales y capacitaciones tecnológicas, principalmente en escuelas de estratos socioeconómicos altos, mientras que en las de estrato social más bajo o las públicas, aunque la capacitación sobre tecnologías no suele ser sistemática, los profesores se han capacitado individualmente. No obstante, los docentes consideran que tales capacitaciones, en general, están enfocadas a lo técnico y dejan de lado lo concerniente al desarrollo de competencias de alfabetización informacional y mediática y aspectos más formativos en el uso de tecnologías. Esto implica que los profesores mexicanos, cuando aconsejan a los alumnos sobre uso de Internet, lo hacen primariamente a partir de su criterio y sentido

común. En tanto, en los dos países muy pocos profesores han recibido alguna capacitación en temas relacionados al ciberacoso, y cuando las hay, éstas han estado mayoritariamente enfocados en los padres de familia.

Respecto a las redes sociales, éstas tampoco han estado ajenas al día a día de la mayoría de los docentes de Chile y México que participaron en este estudio. Una de las preocupaciones de este uso se relaciona con la manera de incorporarlas al currículo o a cómo relacionarse *online* con sus estudiantes. La tendencia indica que los que tienen más experiencia laboral —y más edad— consideran las redes sociales como potenciales fuentes de conflictos y malentendidos. A esto se le suma la ausencia de guías o reglamentos de parte de los centros escolares en donde los profesores reciban directrices claras sobre cómo maniobrar en el entorno digital. Esto es especialmente relevante en escuelas con estudiantes de contextos vulnerables, donde los docentes deben lidiar con temas relacionados con violencia y abuso, que impregnan las aulas. Así lo relata un docente chileno con 25 años de experiencia en escuelas de bajos recursos:

Mi propia experiencia con los estudiantes me había llevado a no hacer mucho uso de las redes sociales debido a todos los problemas de disciplina experimentados por los estudiantes aquí. Quiero decir, la forma en que se tratan entre ellos, el vocabulario que usan, las ofensas, las amenazas constantes entre ellos. Así que lo más saludable para mí es no tener acceso a las redes sociales en absoluto (hombre, 58 años, 25 años de experiencia, escuela NSE bajo, Chile).

En este sentido, hay varios aspectos que pueden influir en cómo los docentes hacen frente a esta situación, pero llaman la atención dos aspectos: la experiencia profesional y las diferencias generacionales, dado que los profesores con menos edad se reportan como asiduos a las redes sociales. Ellos, como este

profesor en México, las consideran como parte de las actividades en el aula:

Mis alumnos están leyendo un libro y para la actividad final haremos resúmenes en Twitter y memes... Algunos profesores me dijeron que era muy riesgoso y me parecía que el fondo de todo era el desconocimiento de cómo funcionan algunas plataformas y el jugo que les podemos sacar... Los alumnos están emocionados de la actividad, están leyendo, se está cumpliendo el objetivo. Se sorprenden y además rompen una barrera con ellos (hombre, 35 años, 3 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

Desde el punto de vista docente, la mayoría de los profesionales de ambos países coinciden en que, si bien los estudiantes son avanzados en el uso de tecnologías, tienen pocas o nulas herramientas para saber qué tipo de información compartir y qué hacer ante situaciones de ciberacoso. Los docentes también argumentaron que las escuelas deberían hacer mucho más para prepararlos a ellos y a los alumnos ante estas problemáticas, pero también a los padres de familia, a través de instrumentos como las escuelas de padres. Finalmente, hay una percepción ampliamente generalizada entre los participantes de que las mujeres son más susceptibles de ser víctimas de ciberacoso, aunque existan casos en ambos géneros.

CONCLUSIONES

Los testimonios de los profesores dan cuenta de los desafíos que representa que las redes sociales sean parte de la vida cotidiana de los estudiantes, y en qué medida pueden supervisar y guiar a sus alumnos hacia un uso más seguro de las nuevas tecnologías. Lo recabado en las entrevistas da cuenta de que los maestros son conscientes de la necesidad de debatir sobre cómo la tecnología ayuda y a la vez altera la vida social de sus estudiantes, cómo afecta esto sus dinámicas de relaciones personales y de amistad, y cómo repercute también en la

escuela, la cual representa una parte importante de su vida social.

En este sentido, la reflexión y enseñanza de competencias de uso de Internet deberían ser incorporadas en el plan de estudios y en las clases de manera cotidiana, e incorporarse como parte de su capacitación y de políticas y protocolos escolares.

Esta discusión es necesaria porque permitirá a los docentes no sólo estar alerta, en el caso de este estudio, ante los casos de ciberacoso, sino también fomentar dinámicas más efectivas en las que puedan tener roles más activos para prevenir e intervenir el ciberacoso u otros riesgos asociados al uso de Internet. Esta investigación sugiere un fenómeno emergente en ambos países, donde los maestros, quienes están comenzando a hablar sobre estas problemáticas y a lidiar con abusos, muchas veces no cuentan con apoyo institucional y parental y, al contrario, se enfrentan a políticas más reactivas que preventivas con muy poca capacitación estratégica al respecto; frente a esto, ellos hacen uso de sus estrategias de empatía y confianza con sus alumnos y de su experiencia docente para mediar en los conflictos en el salón de clases, además de que se preparan, de manera autónoma, en el tema o en temas asociados a la alfabetización mediática.

Una de las principales diferencias sobre las percepciones de ciberacoso y las formas de abordarlo por parte de los docentes tiene que ver con su conocimiento y uso de herramientas digitales y su sensibilidad ante el tema, su experiencia en el aula en función del establecimiento de autoridad, así como con su disposición para prepararse y dotarse de más herramientas y estrategias para reconocer e intervenir en estos casos. El estudio permitió identificar a los profesores más jóvenes como los más accesibles para hablar de ciberacoso debido a su familiarización con el uso de herramientas de Internet en el aula y su experiencia en el uso de las redes sociales, sin embargo, los profesores con más experiencia tienen mucho que ofrecer, como su conocimiento de

las normas escolares, los años de trato con los jóvenes y sus padres, y su comprensión de la comunidad y sus procesos. En el caso de estos últimos, en los dos países, al discutir el nivel de conocimiento de fenómenos de riesgo vinculados al uso de Internet expusieron su temor de verse involucrados en situaciones de alta complejidad ante las cuales no supieran cómo manejarse, o incluso que pudieran romper reglas institucionales o salir de su ámbito de responsabilidad. Tampoco hay consenso en el sentido de cuáles son las capacidades que deberían desarrollar los docentes para identificar situaciones violentas en el aula y en el ciberespacio; al respecto, los docentes jóvenes, con menos experiencia laboral y más asiduos a las redes sociales, tienden a reportar mayor confianza en su capacidad de detección e intervención del ciberacoso. De todas formas, esto presenta matices, porque en México los años de experiencia son considerados como una ventaja a la hora de abordar y contener una situación de ciberacoso, puesto que se trata de un conflicto que ciertamente implica más variables que el mero uso de Internet.

Al reflexionar sobre el apoyo, la orientación o cualquier actividad relacionada con el acoso cibernético los maestros de todas las edades y de ambos países señalan deficiencias institucionales e incluso de los padres de familia, que se perciben alejados de las experiencias e intereses de sus hijos. Otro punto conclusivo es la idea de que las escuelas tienden a prepararse *a posteriori* y, por tanto, a usar medidas correctivas en lugar de incentivos y acciones preventivas para ayudar a los jóvenes a crear relaciones más sanas entre ellos y a prevenirlos ante los riesgos latentes en Internet.

El salón de clase es un espacio vital de la vida de los adolescentes para dotarlos de herramientas afectivas para prevenir y afrontar problemáticas como el ciberacoso y generar estrategias orgánicas, enclavadas en sus experiencias diarias y como parte del diálogo con sus profesores y sus compañeros de clase. Por ello, entre las reflexiones que se plantean a

futuro está hasta qué punto los maestros deben monitorear y extender sus relaciones, conocimiento y cuidado de sus estudiantes fuera del aula, y de qué manera las instituciones deberían preparar de manera más integral a los miembros de la comunidad educativa ante este fenómeno. Éstas son algunas de las preguntas que los maestros se están formulando sin ayuda de las instituciones educacionales.

Finalmente, es importante destacar que hablar de ciberacoso en la etapa adolescente es un tema clave en el presente de las dinámicas escolares, no sólo para evitar situaciones de este tipo, sino también porque abre la puerta para la discusión de aspectos de la vida social, emocional y personal de la vida de los alumnos y de los profesores.

REFERENCIAS

- ABELE, Mariek, Rozane de Cock y Keith Roe (2012), "Blind Faith in the Web? Internet use and empowerment among visually and hearing-impaired adults: A qualitative study of benefits and barriers", *Communications*, vol. 37, núm. 2, pp. 129-151.
- ÁLVAREZ-Gayou, Juan Luis (2012), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.
- BATTISTICH, Victor, Daniel Solomon, Kim Dong-II, Marilyn Watson y Eric Schaps (1995), "Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A multilevel analysis", *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 627-658.
- BAUMAN, Sheri, Ken Rigby y Kathleen Hoppa (2008), "US Teachers' and School Counsellors' Strategies for Handling School Bullying Incidents", *Educational Psychology*, vol. 28, núm. 7, pp. 837-856.
- BERRIOS, Llarela, María Rosa Buxarrais y María Soledad Garcés (2015), "Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile", *Comunicar*, vol. 22, núm. 45, pp. 161-168.
- BOYATZIS, Richard (1998), *Transforming Qualitative Inquiry*, Cleveland, Sage.
- BRYMAN, Alan (2012), *Social Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.
- CABELLO, Patricio (2013), A Qualitative Approach to the Use of ICTs and its Risks among Socially Disadvantaged Early Adolescents and Adolescents in Madrid, Spain, *The European Journal of Communication Research*, vol. 38, núm. 1, pp. 61-83.
- CASSIDY, Wanda, Karen Brown y Margaret Jackson (2012), "Under the Radar: Educators and cyberbullying in schools", *School Psychology International*, vol. 33, núm. 5, pp. 520-532.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- ELLEDGE, Christian, Anne Williford, Aaron Boulton, Kathryn de Paolis, Todd Little y Christina Salmivalli (2013), "Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene", *Journal of Youth Adolescence*, vol. 42, núm. 5, pp. 698-710.
- ESTERBERG, Kristin (2002), *Qualitative Methods in Social Research*, Boston, McGraw-Hill.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (2016), "Reforman diputados Código Penal Federal, para tipificar el ciberacoso y acoso sexual, y sancionar la difusión de fotos o videos sexuales sin autorización del afectado", en: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2016/12-Diciembre/14/5363-Reforman-diputados-Codigo-Penal-Federal-para-tipificar-el-ciberacoso-y-acoso-sexual-y-sancionar-la-difusion-de-fotos-o-videos-sexuales-sin-autorizacion-del-afectado> (consulta: julio de 2019).
- HAYASHIBARA, Kammie (2017), *Teachers' Perceptions of Cyberbullying*, Tesis de Doctorado, University of Southern California, en: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll40/id/325774> (consulta: julio de 2019).
- HERRERA-López, Mauricio, Eva Romera y Rosario Ortega-Ruiz (2018), "Bullying y cyberbullying en Latinoamérica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 125-155.
- HOLFELD, Brett y Mark Grabe (2012), "Middle School Students' Perceptions of and Responses to Cyberbullying", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 46, núm. 4, pp. 395-413.
- YUN-YIN, Huang y Chou Chien (2013), "Revisiting Cyberbullying: Experiences from Taiwanese teachers", *Journal of Computers and Education*, vol. 63, pp. 227-239.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), "Módulo sobre ciberacoso 2015. Documento metodológico", en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/>

- ciberacoso/2015/doc/702825084745.pdf (consulta: julio de 2019).
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México, Informe 2015*, en: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf (consulta: julio de 2019).
- JIMÉNEZ, Estefanía, Maialen Garmendia y Miguel Ángel Casado (2018), *Entre selfies y whatsapp: oportunidades y riesgos para una infancia y adolescencia conectada*, Barcelona, Gedisa.
- KUCKARTZ, Udo (2014), *Qualitative Text Analysis*, Londres, Sage.
- LENHART, Amanda (2015), "Teens, Social Media & Technology: Overview 2015", *Pew Research Center. Internet & Technology*, en: www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/ (consulta: julio de 2019).
- LI, Quin (2008), "Cyberbullying in Schools: An examination of preservice teachers' perception", *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 34, núm. 2, pp. 75-90.
- LIVINGSTONE, Sonia, Dafna Lemish, Sun Sun Lim, Monica Bulger, Patricio Cabello, Magdalena Claro, Tania Cabello-Hutt, Joe Khalil, Kristiina Kumpulainen, Usha S. Nayar, Priya Nayar, Jonghwi Park, Maria Melizza Tan, Jeanne Prinsloo y Bu Wei (2017), "Global Perspectives on Children's Digital Opportunities: An emerging research and policy agenda", *Pediatrics*, vol. 140, núm. 2, pp. 137-141.
- LÓPEZ, Lara y Antonia Ramírez (2014), "Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 145, pp. 32-50.
- LÓPEZ, Verónica, María de los Ángeles Bilbao y José Ignacio Rodríguez (2012), "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101.
- MCCLANAHAN, Molly, Stephanie McCoy y Kathryn Jacobsen (2015), "Forms of Bullying Reported by Middle-School Students in Latin America and the Caribbean", *Advances in School Mental Health Promotion*, vol. 8, núm. 1, pp. 42-54.
- MENAY-LÓPEZ, Lorena y Hans de la Fuente-Mella (2014), "Plataformas comunicacionales del cyberbullying: una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 117-133.
- NOTAR, Charles, Sharon Padgett y Jessica Roden (2013), "Cyberbullying: A review of the literature", *Universal Journal of Educational Research*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-9.
- ORTEGA, Rosario, Paz Elipe, Joaquín Mora-Merchán, María Luisa Genta, Antonella Brigui, Annalisa Guarini, Peter Smith, Fran Thompson y Neil Tippett (2012), "The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European crossnational study", *Aggressive Behavior*, vol. 38, núm. 5, pp. 342-356.
- ORTEGA-Barón, Jessica, Sofía Buelga-Vázquez y María de Jesús Cava-Caballero (2016), "Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso", *Comunicar*, vol. 24, núm. 46, pp. 57-65.
- ORTEGA-Barón, Jessica y Dora González (2016), "El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico", *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 71, pp. 17-38.
- PÁEZ, Efrén (2016), "Mejora velocidad de Internet en México", blog 12,894, en: <https://octavioislas.com/2016/05/24/12894-efren-paez-jimenez-mejora-velocidad-de-internet-en-mexico/> (consulta: julio de 2019).
- PALAFox, Juan Carlos (2013), "Los extremos de un subcontinente: México vs. Chile, un estudio educativo comparado", *AZ: Revista de Educación y Cultura*, núm. 67, pp. 6-29.
- PAVEZ, María Isabel (2014), *Los derechos de la infancia en la era de Internet: América Latina y las nuevas tecnologías*, Santiago, CEPAL/UNICEF, Serie Políticas Sociales, núm. 210.
- RIOSECO, Marcelo y David Meléndez (2017), "Cyberbullying, desde el punto de vista de estudiantes de Pedagogía en una universidad en Chile", *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-22.
- ROJAS, Edwin y Laura Poveda (2018), *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL.
- SIGAL, Eden, Tali Heinman y Dorit Olenik-Shemesh (2013), "Teachers' Perceptions, Beliefs and Concerns about Cyberbullying", *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, núm. 6, pp. 1036-1052.
- SILVERMAN, David (2013), *Doing Qualitative Research*, Londres, Sage.
- SMITH, Peter, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell y Neil Tippett (2008), "Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49, núm. 4, pp. 376-438.
- STAUFFER, Sterling, Melissa Heath, Sarah Coyne y Scott Ferrin (2012), "High School Teachers' Perceptions of Cyberbullying Prevention and Intervention Strategies", *Psychology in the Schools*, vol. 49, núm. 4, pp. 352-367.
- TANGEN, Donna y Marilyn Campbell (2010), "Cyberbullying Prevention: One primary school's approach", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, vol. 20, núm. 2, pp. 225-234.

- TOKUNAGA, Robert (2010), "Following you Home from School: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization", *Computers in Human Behavior*, vol. 26, núm. 3, pp. 277-287.
- VARGAS, Cristhian F. (2018), "La regulación del 'grooming' o ciberacoso infantil desde una perspectiva comparada: un análisis de las legislaciones de Argentina, México y Colombia", *Ciencia Unisalle*, vol. 1., núm. 1, en: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=negocios_relaciones (consulta: febrero de 2020).
- VERCELINO, Trinidad (2019, 14 de marzo), "Chile firme contra el ciberacoso escolar: así pinta el proyecto de ley que lo sanciona", *El Definido*, en: <https://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/10921/Chile-firme-contra-el-ciberacoso-escolar-asi-pinta-el-proyecto-de-ley-que-lo-sanciona/> (consulta: julio de 2019).
- WRIGHT, Michelle (2017), "Adolescents' Emotional Distress and Attributions for Face-to-Face and Cyber Victimization: Longitudinal linkages to later aggression", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 48, pp. 1-13.