



## TESIS DOCTORAL

# **Prevalencia del Cyberbullying en España y su relación con la autoestima, la empatía y las habilidades sociales**

EVA SOLERA HERNÁNDEZ

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Formación del Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

MADRID, 2017

DEPARTAMENTO INTERFACULTATIVO DE PSICOLOGÍA  
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**Prevalencia del Cyberbullying en España y su relación con la  
autoestima, la empatía y las habilidades sociales**

EVA SOLERA HERNÁNDEZ  
Licenciada en Psicología

DIRECTORES: DR. JUAN CALMAESTRA VILLÉN  
DR. ROBERTO RUIZ-BARQUÍN

MADRID, 2017

## **Agradecimientos**

Esta investigación nunca podría haberse realizado sin el asesoramiento y la colaboración de diversos profesionales, familiares y amigos a los que envío mis más sinceros agradecimientos.

En primer lugar, al Dr. Juan Calmaestra Villén y al Dr. Roberto Ruiz-Barquín. Especialmente al primero, por toda la confianza que ha depositado en mí para participar en este proyecto y por confiar en mi trabajo durante estos años. Y a ambos, por su apoyo y paciencia, así como por sus ánimos constantes. Gracias a su disponibilidad y sus orientaciones ha sido posible llegar hasta aquí.

A todos los centros y alumnos participantes en este proyecto, por su colaboración y su lucha constante en el día a día para conseguir una mejor convivencia escolar y social.

Y, especialmente, a SAVE THE CHILDREN® y la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid por desarrollar investigaciones de este tipo que nos permiten conocer mejor la realidad social en la que vivimos y proponer actuaciones de mejora.

A mis amigos, mi familia elegida, aquellos que han estado presentes en los momentos más difíciles, cuando más los he necesitado. Aquellos que no han dudado en dejar a un lado su vida para ayudarme. Especialmente a Luz, Mila, Olivia y Raúl.

Finalmente, a los dos pilares de mi vida: a Sergio, por seguir acompañándome y apoyándome en una más de mis mil y una locuras; y a Máxima, porque, aunque ya no estés aquí, sigues presente en mi vida, guiando mi camino.

Gracias a todos ellos y otros muchos amigos y compañeros que me han ayudado y animado para que llegara este momento.

*“La violencia es el miedo a los ideales de los demás”.*

Mahatma Gandhi (1869-1948). Político y pensador indio.

# Índice

Agradecimientos .....	5
Índice de Tablas.....	11
Índice de Figuras .....	13
Resumen .....	15
Introducción.....	23
Capítulo 1: Bullying, cyberbullying y variables psicológicas.....	27
1. Bullying .....	27
1.1. Definición .....	27
1.2. Tipos de maltrato .....	28
1.3. Participantes en el maltrato.....	29
1.4. Datos de prevalencia sobre bullying.....	32
1.5. Teorías explicativas .....	35
1.6. Estrategias de afrontamiento.....	39
1.7. Consecuencias del bullying .....	42
2. Cyberbullying .....	47
2.1. Definición .....	47
2.2. Tipos de cyberbullying .....	48
2.3. Datos de prevalencia sobre cyberbullying.....	51
2.4. Teorías explicativas .....	55
2.5. Estrategias de afrontamiento.....	58
2.6. Consecuencias del cyberbullying .....	60
2.7. Solapamiento entre bullying y cyberbullying.....	62
3. Autoestima.....	64
3.1. Definición y desarrollo .....	64
3.2. Relación entre autoestima y maltrato escolar .....	65
4. Empatía.....	68
4.1. Definición .....	68
4.2. Relación entre empatía y maltrato escolar.....	68
5. Habilidades sociales.....	72
5.1. Definición y desarrollo .....	72
5.2. Relación entre habilidades sociales y maltrato escolar.....	73
Capítulo 2: Objetivos e Hipótesis.....	75
1. Objetivos.....	75
2. Hipótesis .....	76

Capítulo 3: Método.....	81
1. Participantes.....	81
2. Instrumentos de evaluación .....	84
2.1. Variables demográficas .....	85
2.2. Cyberbullying .....	85
2.3. Autoestima.....	86
2.4. Empatía.....	86
2.5. Habilidades Sociales .....	87
3. Diseño .....	88
4. Procedimiento .....	88
5. Tratamiento y Análisis de datos .....	89
5.1. Tratamiento de Datos.....	89
5.2. Análisis de Datos .....	91
Capítulo 4: Resultados.....	93
1. Roles implicados en el maltrato.....	93
2. Relación entre variables psicológicas asociadas y roles de cyberbullying.....	98
2.1. Autoestima.....	98
2.2. Empatía .....	102
2.3. Habilidades Sociales .....	104
Capítulo 5: Discusión y conclusiones.....	111
1. Roles implicados en el maltrato.....	112
2. Relación entre Autoestima y roles de cyberbullying.....	115
3. Relación entre Empatía y roles de cyberbullying .....	118
4. Relación entre Habilidades Sociales y roles de cyberbullying .....	123
5. Limitaciones y perspectivas de futuro .....	127
6. Implicaciones Educativas .....	130
Referencias bibliográficas .....	135
Anexos.....	185

## Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución de la muestra manteniendo la afijación proporcional por provincia, nivel educativo y sexo. ....	83
Tabla 2. Número de participantes de cada género y curso de las diferentes Comunidades Autónomas.....	84
Tabla 3. Distribución de roles en las diferentes Comunidades Autónomas. ....	94
Tabla 4. Descriptivos de Autoconfianza por curso, rol y género. ....	99
Tabla 5. Descriptivos de Autodesprecio por curso, rol y género. ....	100
Tabla 6. Descriptivos de Empatía Cognitiva por curso, rol y género.....	102
Tabla 7. Descriptivos de Empatía Afectiva por curso, rol y género.....	103
Tabla 8. Descriptivos de Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales por curso, rol y género.....	105
Tabla 9. Descriptivos de Asertividad por curso, rol y género. ....	106
Tabla 10. Descriptivos de Resolución de Conflictos por curso, rol y género. ....	107

## Índice de Figuras

Figura 1. Muestra definitiva. ....	83
Figura 2. Distribución global de roles. ....	93
Figura 3. Distribución global de roles en función del género. ....	94
Figura 4. Evolución general de los roles en los diferentes cursos. ....	95
Figura 5. Evolución general de los roles en los diferentes cursos en los chicos. ....	96
Figura 6. Evolución general de los roles en los diferentes cursos en las chicas. ....	96



## Resumen

En 1973 Olweus introduce el término “bullying” para hacer referencia al maltrato entre iguales, una situación en la que una persona intenta hacer daño a otra de forma repetida, sirviéndose de su superioridad. Desde entonces, como se comenta en el capítulo 1, los investigadores han tratado de identificar los diferentes tipos de maltrato: físico, verbal, social, psicológico (Avilés, 2003; Cerezo, 1998; Díaz-Aguado, 1996; Olweus, 1999a, 1999b; Organización Mundial de la Salud, OMS, 2002; Ortega-Ruiz, 1994a; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008; Rigby, 1996; Sanmartín, 2005); y la forma en que pueden presentarse (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Hawker y Boulton, 2000; Lagerspetz y Björkqvist, 1994; Österman *et al.*, 1994; Smith, 1997).

Asimismo, es importante diferenciar los roles que pueden asumir las personas implicadas en este tipo de situaciones. De este modo, Stephenson y Smith (1987) diferencian entre agresor, agresor ansioso, víctima, víctima provocativa y un rol mixto agresor y víctima. Pero, posteriormente, otros autores (Olweus, 1978; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000a; Pikas, 1989) hablan de víctimas pasivas y provocativas, mientras Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) consideran, además de los demás roles de implicación directa, los siguientes tipos de espectadores: defensores, ayudantes, reforzadores y ajenos.

Diversos estudios realizados por todo el mundo indican que existen datos semejantes sobre la prevalencia y las características de este fenómeno (Garaigordobil y Oñederra, 2008a, 2010), tal y como se recoge en el capítulo 1. En este sentido, parece que los chicos suelen estar más implicados en situaciones de bullying y que existen más casos de este tipo entre los 11 y los 14 años.

Se han desarrollado diferentes explicaciones al respecto, basándose en planteamientos clásicos en psicología, entre los que destacan desde teorías que abogan

por una tendencia innata a la violencia (Freud, 1920; Lorenz, 1965) hasta teorías basadas en la evitación del dolor (Hull, 1943; Pavlov, Schniermann y Kornilov, 1963), pasando por diversas propuestas derivadas de la psicología (Bandura, 1997; Bronfenbrenner, 1987; Piaget, 1932; Vygotsky, 1934) y del procesamiento de la información (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986; Jurkovic y Prentice, 1977; Lemerise y Arsenio, 2000); aparte de la teoría del apego (Ainsworth y Eichberg, 1991; Bowlby, 1969, 1979), teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Premack y Woodruff, 1978; Sutton, Smith y Swettenham, 1999) y de la presión social (Ireland, 2002; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008; Pellegrini y Bartini, 2001; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999), estas últimas más centradas en el bullying.

Del mismo modo, se han analizado los comportamientos que las víctimas desarrollan para hacer frente al maltrato (e. g. Cowie, 2000; Hunter y Boyle, 2004; Hunter, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz, 2004; Kochenderfer-Ladd, 2004; Menesini *et al.*, 2005; Ortega-Ruiz, Sánchez, y Menesini, 2002, entre otros), así como las consecuencias negativas de este tipo de situaciones para todos los implicados (e. g. Gini y Pozzoli, 2009; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011).

Pero, aparte de las formas de maltrato identificadas inicialmente, con la expansión tecnológica, ha surgido una nueva forma de maltrato, el cyberbullying. Un nuevo tipo de maltrato, similar a las anteriores, pero basado en el uso de la tecnología para cometer las agresiones (Smith *et al.*, 2008). Este fenómeno presenta, además de las características comunes con el bullying tradicional, otras características propias entre las que destacamos: a) anonimato del agresor, b) amplitud de la audiencia, y c) utilización de la tecnología para llevar a cabo la agresión (Almeida, Marinho, Esteves, Gomes y Correia, 2008; Dehue, Bolman y Vollink, 2008; Huang y Chou, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega-Ruiz, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Pornari y Wood, 2010; Shariff y Johnny, 2007; Slonje y Smith, 2008).

Respecto a los tipos de cyberbullying, se establecen diferencias en función de la vía o medio utilizado para llevar a cabo el maltrato: mensajes de texto, mensajes multimedia, llamadas telefónicas, e-mails, chats, mensajes instantáneos, páginas webs (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006; Smith *et al.*, 2008). Pero también en función del comportamiento del agresor (Buelga, Cava, y Musitu, 2010; Willard, 2005,

2006): provocación incendiaria, hostigamiento, denigración, suplantación de la personalidad, violación de la intimidad, artimañas, exclusión, cyberacoso y cyberamenazas. Y también en estos casos se diferencia entre maltrato directo e indirecto (Vandebosh y Van Cleemput, 2009).

Los datos de prevalencia sobre cyberbullying entre 2000 y 2010 indican que alrededor de un 40-50% de los alumnos está implicado en situaciones de este tipo, siendo las regiones con mayor porcentaje de victimización Estados Unidos y Asia (Garaigordobil, 2011). El análisis de los estudios realizados en España entre 2008 y 2011 indican un aumento de casos de este tipo, pasando del 11.6% al 17.5% (Calmaestra, Del Rey, Mora-Merchán y Ortega-Ruiz, 2015), observándose un porcentaje del 32% en 2014 (Buelga, Cava, Musitu y Torralba, 2015). Sin embargo, la investigación realizada por Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015) en Castilla La Mancha indica un porcentaje de cibervictimización del 4.6% y un porcentaje de ciberagresión del 2%. Y en Asturias, Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017) observan que el número de adolescentes que dicen haber estado implicados en situaciones de cyberbullying, como víctimas o como agresores, oscila entre el 1.1% y el 56.5% en el caso de las víctimas y el 0.9% y el 29.3% en el caso de los agresores.

También en la explicación de este fenómeno se han tenido en cuenta las teorías planteadas para casos de bullying, aunque han surgido algunos planteamientos específicos. De este modo, Mason (2008) plantea como posibles causas la desinhibición (Suler, 2004), el paso del *self* privado al *self* social a nivel de identidad (Bryce y Klang, 2009; Joinson, 2001) o la alteración de la relación familiar. Sin embargo, otras propuestas se centran en el deseo de venganza (Brown, Jackson y Cassidy, 2006; Goberecht 2008, citado en Steffgen, Vandebosch, Völlink, Debouttey Dehue, 2010; Fluck, 2017; Hinduja y Patchin, 2009; König, Gollwitzer y Steffgen, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Runions, 2013; Sanders, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2008).

Al igual que ocurría en las investigaciones sobre bullying, se han llevado a cabo diferentes estudios sobre las estrategias de afrontamiento desarrolladas por las víctimas de cyberbullying (Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross y Spiel, 2010; Smith *et al.*, 2008) y sobre las consecuencias de este fenómeno para todos los implicados (Olweus, 2013).

Así pues, es innegable la estrecha relación entre los diferentes tipos y formas de maltrato. Los implicados muestran conductas similares y sufren consecuencias parecidas. Por tanto, es lógico que los investigadores traten de conocer aún más estos fenómenos y relacionarlos con ciertas variables psicológicas, como la autoestima, la empatía y las habilidades sociales.

La autoestima ha sido analizada en diferentes estudios sobre maltrato entre iguales, mostrando una relación moderada con victimización (Tsaousis, 2016), aunque diversos estudios apuntan a la existencia de una relación entre baja autoestima y victimización (Rose, Slaten y Preast, 2017; Simon, Nail, Swindle, Bihm y Joshi, 2017), y lo mismo ocurre en casos de cyberbullying (Brewer y Kerslake, 2015; Brighi *et al.*, 2012; De la Torre, García, Carpio y Casanova, 2008; García-Fernández, Romera y Ortega-Ruiz, 2015; Olenik-Shemesh y Heiman, 2017; Olweus, 2012a, 2012b; Palermi, Servidio, Bartolo y Costabile, 2017; Patchin y Hinduja, 2010; Turner, Shattuck, Finkelhor y Hamby, 2017; Wolke, Lee y Guy, 2017).

Además, algunos autores (Le *et al.*, 2017; Paulino, Avilés y Sales, 2016; Zezulka y Seigfried-Spellar, 2016) han señalado la desconexión moral de los agresores como causa de su comportamiento.

La falta de empatía, por su parte, fue señalada por Olweus (1991) como posible casusa de la conducta de los agresores, idea respaldada por otros investigadores (Brewer y Kerslake, 2015; Van Cleemput, Vandebosch, y Pabian, 2014; Williford, Boulton, y Jenson, 2014). Por el contrario, los datos parecen indicar que las víctimas y espectadores presentan mayores niveles de empatía (e. g. Kokkinos, Antoniadou y Markos, 2014; Nickerson, Aloe, Livingston y Feeley, 2014; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014).

En relación a esta variable, se han realizado diversas investigaciones, diferenciando empatía cognitiva y afectiva, observando el nivel que presentan en cada uno de los implicados, además de las diferencias en estas variables en función del género y la edad. Sin embargo, los datos existentes aún son limitados y, en algunas ocasiones, contradictorios, lo que hace necesaria más investigación al respecto (Garaigordobil, 2011).

Por otro lado, la investigación sobre las habilidades sociales parece indicar que estas habilidades son muy reducidas, tanto en víctimas (Katzner, Fetchenhauer y Belschak, 2009) como en agresores (Antoniadou y Kokkinos, 2013; Kokkinos *et al.*, 2014; Loudin, Loukas y Robinson, 2003; Richardson, Hammock, Smith, Gardner y Signo, 1994). Pero algunos autores han observado diferencias en el comportamiento de los agresores en función de la situación (Muñoz, Qualter y Padgett, 2011; Savage y Tokunaga, 2017), siendo necesaria mayor investigación al respecto.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos señalado anteriormente planteamos esta investigación, con el fin de identificar las situaciones de cyberbullying que se producen entre el alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y establecer relaciones con ciertas variables psicológicas y sociales, en concreto con el nivel de autoestima, empatía y manejo de habilidades sociales.

Para ello contamos con una muestra definitiva compuesta por 25935 alumnos (12513 chicos y 13422 chicas) de los centros educativos españoles de titularidad pública, siendo la edad media global de 13.95 años ( $M_{\text{chicos}} = 13.98$ ,  $SD = 1.42$ ;  $M_{\text{chicas}} = 13.91$ ,  $SD = 1.37$ ) de la ESO pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España.

Utilizamos un diseño de encuesta transversal (León y Montero, 1997) basado en cuestionarios validados científicamente: *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Del Rey *et al.*, 2015; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016), *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1989), *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe y Farrington, 2006) y *Escala de Habilidades Sociales* (Oliva *et al.*, 2011).

La primera hipótesis planteaba que encontraríamos una prevalencia de cyberbullying entre el 15% y un 35% de implicación directa, como habían observado investigaciones previas (Buelga *et al.*, 2015; Calmaestra *et al.*, 2015), pero el porcentaje de victimización es mucho menor del esperado.

La segunda hipótesis planteaba observar cierta estabilidad a partir de los 12 años en el caso de las víctimas y un aumento en el caso de agresores y espectadores. Nuestros datos parecen confirmar los dos primeros puntos, pero en el caso de los espectadores se observa un descenso del porcentaje.

La tercera hipótesis planteaba que se hallarían diferencias según el género, de modo que los chicos actuarían como agresores y como víctimas en mayor medida que las chicas. Sin embargo, aunque la primera parte de la hipótesis se cumple, la segunda parte no, puesto que las chicas suelen aparecer como víctimas en mayor medida que los chicos.

La cuarta hipótesis, que planteaba que se encontrarían diferencias medias en la Autoestima según el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos, queda confirmada según los resultados obtenidos.

La quinta hipótesis, que planteaba que las puntuaciones más altas en Autodesprecio estarían presentes en el grupo de las “víctimas” en cyberbullying y que la Autoconfianza sería más baja entre los “agresores” de cyberbullying que, en el resto de roles, se confirma parcialmente.

La sexta hipótesis, que planteaba que las relaciones entre Autoestima y cyberbullying serían variantes por curso y género, presentando las chicas menor Autoconfianza y mayor Autodesprecio, se confirma a partir de los datos obtenidos.

La séptima hipótesis, que planteaba que se hallarían diferencias medias en la Empatía y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos, se confirma para rol y género, pero no para curso.

La octava hipótesis planteaba que las puntuaciones más altas en Empatía Cognitiva estarían presentes en el grupo de los “no implicados” o “víctimas” en cyberbullying y que la Empatía Afectiva sería más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles. Dicha hipótesis se confirma parcialmente.

La novena hipótesis planteaba que las relaciones entre Empatía y cyberbullying serían invariantes por género y curso, pero se observan variaciones, de modo que no es posible confirmarla.

La décima hipótesis planteaba que se observarían diferencias medias en las Habilidades Sociales y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos. Pero sólo es posible confirmar esta hipótesis en función del rol y del género.

La onceava hipótesis planteaba que las puntuaciones más bajas en Habilidades Sociales estarían presentes en los grupos de “víctimas” y “agresores” en cyberbullying y éstas serían más altas entre los “no implicados” en cyberbullying que en el resto de roles. Sin embargo, los resultados sólo permiten confirmar parcialmente esta hipótesis.

La doceava hipótesis planteaba que las relaciones entre Habilidades Sociales y cyberbullying serían invariantes por género y curso, pero se han observado variaciones y no es posible confirmar esta hipótesis.

A partir de los resultados obtenidos, se observa la relevancia de las variables analizadas en esta investigación y la necesidad de incluirlas en el desarrollo de propuestas preventivas y de intervención que se lleven a cabo en los centros escolares.

En cualquier caso, en futuras investigaciones resulta necesario ampliar el estudio a otros cursos y estudios anteriores y posteriores a esta etapa, incluyendo centros privados y concertados, así como centros de educación no reglada.

Respecto al proceso de recogida de datos, es fundamental insistir en la correcta aplicación del cuestionario, intentando presentarlo en los diferentes idiomas presentes en el territorio, así como intentar conseguir mayor participación de las diferentes provincias y Comunidades Autónomas.

En el estudio de la autoestima es importante estudiar su evolución en función de la edad y el género de los participantes, así como tratar de determinar si el nivel de autoestima determina la asunción de un rol u otro en situaciones de cyberbullying o es la participación en éstas la que da lugar a una mayor o menor autoestima.

También es necesario analizar el efecto que el nivel de empatía tiene en el desarrollo de cada uno de los roles implicados en casos de cyberbullying. En esta misma línea, es interesante analizar la conducta violenta del “agresor victimizado” con nivel alto de empatía afectiva. E investigar las variaciones entre Empatía y cyberbullying en función del género y el curso.

Del mismo modo, resulta fundamental intentar determinar cómo influyen las habilidades sociales en el comportamiento de cada uno de los participantes en este tipo de fenómenos.

Además, es importante realizar más estudios sobre algunos aspectos que no se han tenido en cuenta en esta investigación, como el comportamiento de los espectadores ante las situaciones de cyberbullying o el papel de la desconexión moral en el desarrollo de comportamientos agresivos.

Finalmente, consideramos necesario enfatizar la importancia de elaborar y llevar a cabo propuestas educativas preventivas y de intervención, para conseguir una adecuada convivencia escolar y social. Las implicaciones educativas y sociales así lo demuestran.



## Introducción

Desde hace años los centros escolares han mostrado su interés por conseguir una buena convivencia escolar y social, evitando o minimizando problemas que pueden surgir en las relaciones interpersonales. Esta preocupación está presente también en la sociedad en general, puesto que en los últimos tiempos parecen observarse más dificultades en las relaciones interpersonales. En muchos casos esta situación se ha visto agravada por la intervención de los medios de comunicación y el manejo que hacen de la información, unido al uso que cada persona hace de ellos. De este modo, los problemas existentes tanto en centro escolar como en el ámbito social han llevado a los centros a plantearse cómo gestionar la convivencia, dando especial importancia, en la última década, a los casos de bullying. Por eso, centramos este trabajo en este tema, y más concretamente en el cyberbullying.

El interés por el fenómeno bullying ha aumentado en los últimos años, tanto por el incremento de casos como por sus consecuencias. Sin embargo, desde que comenzaron las investigaciones en las décadas de 1960 y 1970 han sido muchos los estudios realizados tanto a nivel internacional (e. g. Basalisco, 1989; Byrne, 1994; Fitzpatrick, Dulin y Piko, 2007; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996; Harachi, Catalano y Hawkins, 1999; Junger-Tas, 1999; Mellor, 1990; Naylor, Cowie y Del Rey, 2001; O'Moore, Kirkham y Smith, 1997; Rigby y Slee, 1991, 1999; Smith y Shu, 2000; Ttofi *et al.*, 2011; Vettenburg, 1999) como nacional (e. g. Álvarez-García *et al.*, 2017; Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Duran, 2003; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Garaigordobil y Oñederra, 2008a, 2008b, 2009; García y Martínez, 2001; García-Fernández *et al.*, 2015; Mora-Merchán, 2000; Oñate y Piñuel, 2006; Ortega-Ruiz, 1994a, 1994b, 1997; Ortega-Ruiz y Angulo, 1998; Ortega-Ruiz y Del Rey, 2001; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 1999, 2000b; Pareja, 2002; Ramírez, 2006; Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989).

Asimismo, la expansión tecnológica, que ha dado lugar a la aparición de una nueva forma de maltrato, el cyberbullying, ha generado nuevas investigaciones internacionales, como se recoge en el metaanálisis elaborado por Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner (2014) o el realizado en España por Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016).

En nuestro país la primera investigación sobre este tema es relativamente reciente (Ortega-Ruiz, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a) y, por tanto, aún no se han realizado estudios suficientes para tener información completa sobre este fenómeno. Además, muchos de estos estudios utilizan muestras locales, siendo complicado hacerse una idea general del problema a nivel de España (e. g. Álvarez-García *et al.*, 2011; Avilés, 2009; Buelga *et al.*, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Estévez *et al.*, 2010; Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas y Sancho-Vicente, 2010).

Aparte de esto, Garaigordobil (2011) comenta que los datos de prevalencia de cyberbullying muestran la existencia de diferencias entre países, pero no es posible conocer la situación porque en España hay pocos estudios al respecto.

Por estos motivos (escasez de investigaciones en España y aumento del número de casos) se plantea este trabajo, cuyo objetivo es analizar los fenómenos de bullying y cyberbullying y su relación con ciertas variables individuales a nivel psicológico y social. Algunos de estos aspectos han sido analizados previamente, como muestran los estudios de Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra (2009), Jackson, von Eye, Fitzgerald, Zhao y Witt (2010), Navarro y Yubero (2012) o Lazuras, Barkoukis, Ourda y Tsorbatzoudis (2013).

Esto demuestra que las variables psicológicas y sociales son elementos importantes en la aparición de situaciones de bullying y cyberbullying, siendo necesario incluirlos en propuestas preventivas y de intervención, como indican los investigadores (Ang y Goh, 2010; Garaigordobil, 2011; Jackson *et al.*, 2010; Patchin y Hinduja, 2010; Pornari y Wood, 2010; Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2009). Pero, en cualquier caso, es fundamental llevar a cabo más investigaciones al respecto para determinar las causas de este tipo de fenómenos y plantear medidas de solución (Garaigordobil, 2011).

Por eso, se plantea este trabajo, realizado a partir del proyecto “Bullying, Cyberbullying y Factores Asociados”, financiado por SAVE THE CHILDREN® bajo contrato Art. 83 LOU con la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid (Código: 056900).

En el capítulo 1, analizaremos diferentes aspectos teóricos relativos tanto al bullying como al cyberbullying, incluyendo definiciones y conceptos básicos, clasificaciones de maltrato, tipos de participantes, datos de prevalencia, explicaciones teóricas, estrategias de afrontamiento, consecuencias, relación entre bullying y cyberbullying y relación con diferentes variables psicológicas, incluyendo definición de las mismas e investigaciones más relevantes.

En el capítulo 2 se expondrán los objetivos e hipótesis de la investigación y en el capítulo 3 se concretará la metodología, incluyendo descripción de la muestra participante, instrumentos de evaluación, diseño y procedimiento.

A continuación, en el capítulo 4 se recogerán los resultados obtenidos en relación a los objetivos e hipótesis planteadas y en el capítulo 6 se expondrán la discusión y las conclusiones de la investigación, así como las implicaciones educativas que se derivan de este trabajo.

# Capítulo 1: Bullying, cyberbullying y variables psicológicas

## 1. Bullying

### 1.1. Definición

En las décadas de 1960 y 1970 las situaciones de maltrato entre iguales comenzaron a centrar el interés de algunos científicos como Heinemann (1969, 1972), que utilizó el término *mobbning* o "mobbing" para referirse a este fenómeno, partiendo del contexto de la discriminación racial. El uso de este término planteó un amplio debate, como señala Olweus (2013), quien posteriormente introdujo el concepto "bullying" para sustituirlo (Olweus, 1973). Desde entonces también se han utilizado, en España, términos como maltrato entre iguales, acoso escolar, etc. (Ortega-Ruiz, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

A partir de estos primeros estudios, en 1970 Olweus inició lo que puede considerarse la primera investigación sistemática sobre el tema, cuyos resultados se publicaron en 1973 y se ampliaron posteriormente (Olweus, 1973, 1999a). De este modo, definió el maltrato entre iguales como la situación en la que un alumno se ve sometido a una serie de agresiones repetidas y continuadas ante las que no es capaz de defenderse por sí mismo. Estas acciones tienen intención manifiesta de causar daño y pueden ser realizadas por una o varias personas, e incluso puede haber uno o varios afectados. Además, la relación entre el agresor y el agredido es de superioridad del primero sobre el segundo, lo que se denomina asimetría o desequilibrio de poder.

Por tanto, según esta definición, como indica Olweus (2013), en las situaciones de bullying hay tres aspectos clave: a) intencionalidad por parte del agresor de causar daño, b) repetitividad de la agresión, y c) desequilibrio de poder. Este último no sólo se refiere a diferencia física, sino también psicológica o social.

Así pues, todas las investigaciones sobre maltrato entre iguales, al igual que cualquier fenómeno que se denomine de este modo, deben incluir los tres aspectos mencionados. Si no se consideran todos ellos no estaríamos hablando de bullying, sino, quizá, de un suceso casual, esporádico o no intencional.

### *1.2. Tipos de maltrato*

Si bien las primeras investigaciones realizadas en la década de 1970 se centraron fundamentalmente en el maltrato físico (Heinemann, 1972), los estudios realizados posteriormente plantearon cuatro formas principales de agresión: físicas, verbales, ataques a la propiedad, y formas indirectas o relacionales (Smith, 1989).

Desde estos primeros estudios se han llevado a cabo múltiples investigaciones sobre el maltrato entre iguales, algunas de ellas estableciendo cuatro tipos diferentes (e. g. Avilés, 2003; Cerezo, 1998; Díaz-Aguado, 1996; Olweus, 1999a, 1999b; OMS, 2002; Ortega-Ruiz, 1994a; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008; Rigby, 1996; Sanmartín, 2005):

- a) Físico. Al hablar de maltrato físico podemos diferenciar, a su vez, dos formas:
  - Directo. Se refiere a los daños corporales (golpes, empujones, collejas, heridas, etc.).
  - Indirecto. Son daños sobre los objetos de la víctima (esconder o robar objetos, romper o estropear materiales, etc.).
- b) Verbal. Es una forma de maltrato que pretende aislar socialmente a la víctima, desprestigiándole y difamándole. Para ello pueden utilizarse insultos, motes o comentarios negativos sobre la víctima.
- c) Social. Como en el caso anterior, su objetivo es aislar socialmente a la víctima, evitando que ésta participe en actividades, ignorándole y marginándole.
- d) Psicológico. Provoca inseguridad y miedo mediante la burla, la infravaloración y la humillación.

En cualquier caso, es muy importante prestar atención al maltrato verbal, que en muchas ocasiones no es identificado porque se atribuye a una falta de educación por parte de los maltratadores; y al maltrato social, que puede confundirse con dificultad para relacionarse por parte de la víctima (Avilés, 2003; Cerezo, 1998; Díaz-Aguado,

1996; Olweus, 1999a, 1999b; OMS, 2002; Ortega-Ruiz, 1994; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008; Rigby, 1996; Sanmartín, 2005).

Además, algunos autores (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Lagerspetz y Björkqvist, 1994; Österman *et al.*, 1994), aparte de la agresión física y verbal, incluyen una forma indirecta de agresión que se produce cuando no hay contacto directo entre los implicados. Se refieren, por ejemplo, a amenazas, extorsión o chantaje, pero también algunos investigadores hablan de la agresión psicológica (Farrington, 1993) o social (Avilés, 2002; Mora-Merchán, 2000), como indirectas. A estos tipos Hawker y Boulton (2000) añaden como forma de agresión indirecta la agresión relacional, referente a los problemas en las relaciones interpersonales que llevan a su ruptura y a la pérdida de contacto social. También Smith (1997) señala que al hablar de bullying debemos tener en cuenta que puede presentarse como agresión directa o indirecta.

Por otro lado, Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) proponen diferenciar dentro del maltrato verbal el directo y el indirecto (al igual que comentábamos anteriormente en relación al maltrato físico), incluyendo en este último insultos, motes o hablar mal de otro. Pero también incluyen una nueva categoría a la que denominan maltrato mixto, uniendo aspectos físicos y verbales, y donde se incluirían amenazas, chantajes y acoso sexual.

Como señalan Avilés (2002) y Ortega-Ruiz y Mora-Merchán (2008) es lógico en que en una situación de bullying no aparezca una única forma de agresión sino varias. Y, como indica Calmaestra (2011) es importante diferenciar agresiones directas e indirectas, tal y como han señalado diferentes investigadores (Björkqvist *et al.*, 1992; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Elinoff, Chafouleas y Sassu 2004; Olweus, 1991, 1993a; Powell y Ladd, 2010; Rivers y Smith, 1994).

### *1.3. Participantes en el maltrato*

En 1987 Stephenson y Smith ya establecieron la existencia de cinco roles implicados en este tipo de situaciones: agresor, agresor ansioso, víctima, víctima provocativa y un rol mixto agresor y víctima. Otros autores (Olweus, 1978; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000a; Pikas, 1989) han establecido otras denominaciones para las

víctimas, haciendo referencia, en el primer caso, a víctimas pasivas, no agresivas o inocentes; y, en el segundo caso, a víctimas provocativas o agresivas. De este modo, consideran que las primeras son objeto de la agresión sin motivo aparente, mientras las segundas son agredidas porque realizan algún tipo de comportamiento que provoca al agresor.

Otros investigadores, como Olweus (1993a) o Bowers, Smith y Binney (1994) únicamente consideran la existencia de tres tipos de implicados: agresores, víctimas y el rol mixto.

Posteriormente, la investigación se ha centrado también en los espectadores (Avilés y Monjas, 2005; Cerezo, 2000; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 1996, 1997, 2000a). En este sentido, una de las clasificaciones más relevantes es la planteada por Salmivalli *et al.* (1996), que diferencia entre agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima, pero destaca sobre todo la diferenciación que hace entre los tipos de espectadores. En ella se incluyen defensores, para referirse a aquellos que ayudan a la víctima, directa o emocionalmente; ayudantes, aquellos que colaboran con el agresor; reforzadores, incluyendo a los que animan verbalmente al agresor; y ajenos, referente a las personas que no tienen información de lo que ocurre o no intentan averiguarlo. Esta clasificación ha sido observada también por otros investigadores (Sutton y Smith, 1999), aunque Goossens, Olthof y Dekker (2006) han planteado el rol de seguidor para unir los de ayudante y reforzador.

A partir de estos estudios, De Vicente (2009) diferencia la existencia de tres grupos de personas participantes en una situación de maltrato: espectadores, víctimas y agresores. Y, a su vez, en cada uno de ellos establece algunos subgrupos, como comentaremos a continuación.

a) Espectadores. Suele tratarse de alumnos que coinciden con la víctima o el agresor en el centro escolar, pudiendo pertenecer o no al mismo curso o grupo. Estas personas son conocedoras de la situación, pero no intervienen. Su comportamiento puede deberse al temor a ser agredidos o ser señalados como delatores. Dentro del grupo de espectadores se diferencian los siguientes subgrupos:

- Colaboradores pasivos. Con el fin de no ser agredidos o, incluso, de que el agresor les proteja, animan verbalmente a éste a seguir con la agresión.
- Espectadores pasivos. Son aquellos que no actúan para frenar la agresión, ni interviniendo ellos mismos ni pidiendo ayuda a otros.
- Espectadores activos. Realizan alguna acción para terminar ellos mismos con la situación o piden ayuda para ello.

b) Víctimas. Normalmente se caracterizan por ser inseguras, débiles, sensibles, con baja autoestima, autopercepción social negativa, solitarias y con escasas relaciones sociales. Suelen estar muy apegadas a su familia, generando más rechazo aún en el agresor. Existen dos subgrupos de víctimas:

- Pasivas. Tienen dificultades para relacionarse socialmente, aumentando el riesgo de maltrato. Y normalmente se culpan del mismo, no haciendo nada ni buscando ayuda por terminar con esa situación.
- Provocadoras. Son denominadas de este modo por presentar un comportamiento impulsivo, reaccionando rápidamente ante la agresión, aunque mantienen muchas de las características de las víctimas pasivas.

c) Agresores. Agreden a sus compañeros para dominarles y obtener algún beneficio. Además, en el centro escolar mantienen conductas disruptivas y dificultades de integración. En este grupo se observan los siguientes subgrupos:

- Activo. Este agresor es el que agrede directamente a la víctima.
- Social indirecto. Es el que se mantiene a un lado manipulando a otros para que sean ellos los que lleven a cabo el maltrato.
- Asistentes. Son aquellos que participan en la agresión cuando ésta ya está produciéndose, con un golpe, patada, empujón, etc.
- Reforzadores o agresores pasivos. Se trata de personas que incitan al agresor a seguir con el maltrato. Como comentamos anteriormente, también se denominan “colaboradores pasivos” en el grupo de los espectadores.

Aparte de estos tres grupos, los investigadores han identificado otro grupo de participantes denominado “bully-victim” o agresores victimizados, con el que hacen referencia a aquellas personas que han sido víctimas de maltrato y llevan a cabo



agresiones, pudiendo desarrollar un comportamiento u otro (Völlink, Bolman, Dehue y Jacobs, 2013).

#### *1.4. Datos de prevalencia sobre bullying*

Los primeros estudios sobre el bullying fueron los realizados por Olweus (1978, 1999a) en Suecia en la década de 1970 con alumnos de secundaria. En 1983 Olweus realizó una nueva investigación en Noruega (Olweus, 1999b), con alumnos de primaria y secundaria, observando que el 9% de los alumnos participantes asumía el rol de víctima, el 7% el de agresor y el 1.6% el de agresor victimizado.

Si nos centramos en los estudios realizados a partir del año 2000 observamos que el porcentaje de participación en este tipo de situaciones oscila entre el 10% y el 60% (e. g. Frisé, Holmqvist y Oscarsson, 2008; Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2006; Wang, Iannotti y Nansel, 2009). El estudio “Health Behavior in School-Aged Children survey, HBSC (edición 2001/2002)”, que incluye 35 países, indica que el 11% de los participantes se comporta como víctima, y el mismo porcentaje se comporta como agresor (Craig y Harel, 2004). En 2005/2006 este mismo estudio se amplía a 40 países y sus datos indican que el 10.7% de los participantes actúa como víctima, el 12.6% como agresor y el 3.6% como agresor victimizado (Craig *et al.*, 2009). Un estudio posterior, realizado por Analitis *et al.* (2009) con 11 países europeos indica que el porcentaje de victimización es del 20.6%. Por otro lado, Chester *et al.* (2015) han analizado los niveles de victimización ocasional de 33 países y han observado su disminución general en 11 de ellos, pasando del 33.5% en 2001-2002 al 29.2% en 2009-2010 en ambos géneros. Las tasas de victimización crónica también descienden del 12.7% en 2001-2002 al 11.3% en 2009-2010, aunque sólo Dinamarca, Italia y Países Bajos presentan un descenso claro, mientras España y Lituania no lo muestran en las tres medidas, y otros países muestran diferencias en función del género.

En un intento de sintetizar los datos epidemiológicos recogidos en diferentes países Garaigordobil y Oñederra (2008a, 2010) detectan importantes similitudes a nivel de prevalencia y características de este fenómeno entre unas regiones y otras. A continuación, teniendo en cuenta las revisiones realizadas por Garaigordobil y Oñederra (2008a, 2010) detallaremos algunos aspectos relevantes sobre este tipo de situaciones.

Si nos centramos en el género de los participantes, los estudios realizados indican que los chicos intervienen asumiendo el rol de agresores o de víctimas en mayor medida que las chicas. Ellos utilizan más la agresión verbal y física directa, mientras ellas participan más en agresiones verbales y sociales, tanto como en el papel de agresoras como de víctimas. Los resultados de las investigaciones indican que las agresiones van reduciéndose en cursos/edades superiores, de modo que la mayor prevalencia se observa entre los 11 y los 14 años y desciende en las siguientes edades. Respecto a los tipos de maltrato, el más frecuente es el verbal, después el físico y, en tercer lugar, el social. Los estudios realizados también se han centrado en los espacios en que se produce el maltrato, observando que en primaria ocurre principalmente en el recreo, mientras que en secundaria aumenta en los pasillos y las aulas. Los datos indican que se produce en todos los países y clases sociales, sin que se hayan detectado diferencias importantes. Finalmente, los investigadores señalan que “el porcentaje medio aproximado de victimización grave oscila entre el 3% y el 10%, y el porcentaje de estudiantes que sufren cierto nivel de conductas violentas varía entre un 20% y un 30%” (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, p. 31).

Concretamente, en España, únicamente cuatro investigaciones consideran todo el territorio español, son las realizadas por el Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007), el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano y Iborra, 2005) y el Estudio Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2006).

Según los datos recogidos por el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), desde el punto de vista de las víctimas, el tipo de maltrato más frecuente es el verbal, destacando hablar mal de alguien ocasionalmente (27.3%), en segundo lugar, los insultos ocasionales (23.2%) y en tercer lugar el uso de motes de forma ocasional (21%), frente al uso severo de estas formas de maltrato (3.9%, 4.2% y 5.2%, respectivamente). Para los agresores también destaca la agresión verbal, pero consideran que su uso principalmente ocasional (32% en el caso de hablar mal de alguien, 30.2% para los insultos y 25.8% para los motes; frente al uso severo que se sitúa en el 3.7%, 2.3% y 3.4%, respectivamente). Además, el 32.7% de los participantes afirma ignorar a algunos compañeros y el 10.5% dice ser ignorado. Por otro lado, los resultados del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) no observan diferencias entre las Comunidades Autónomas ni entre municipios a nivel de prevalencia, aunque sí han

detectado un nivel más elevado de maltrato psicológico o indirecto en centros de titularidad privada frente a los públicos.

Respecto a la investigación desarrollada por Serrano e Iborra (2005), el 14.5% de los alumnos se identifica como víctima y el 7.6% como agresor, añadiendo que tres de cada cuatro alumnos han observado situaciones de este tipo. Finalmente, los investigadores concluyen que el 2.5% del alumnado ha sido víctima de acoso escolar, puesto que diferencian entre acoso y violencia.

El Estudio Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2006), por su parte, recoge datos de alumnos desde 2º de primaria hasta 1º de bachillerato y diferencia entre cuatro grupos de alumnos: normal, con un porcentaje del 65.28%; clínico, con un porcentaje del 11.49%; grupo con acoso y violencia escolar sin daños, con un porcentaje del 10.76%; y grupo con acoso y violencia escolar con daños, con un porcentaje del 12.46%.

En relación al género, la mayor parte de las investigaciones observan una mayor participación de los chicos que de las chicas en este tipo de situaciones (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2006; Cerezo y Esteban, 1992; Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin y Tremblay, 2007; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Farrington y Baldry, 2005; Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, 2006; Lindeman, Harakka y Keltikangas-Jarvinen, 1997; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1999a, 2005; Oñate y Piñuel, 2006; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 1999, 2000a; Pepler *et al.*, 2006; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007), aunque en el caso de la agresión directa es al revés (Björkqvist *et al.*, 1992; Carbone-Lopez, Esbensen y Brick, 2010; Casey-Cannon, Hayward y Gowen 2001; Coyne, Archer y Eslea, 2006; Crick y Grotpeter, 1995, 1996; Murray-Close, Ostrov y Crick, 2007; Nansel *et al.*, 2001; Perry, Kusel y Perry, 1988; Peskin, Tortolero y Markham, 2006; Putallaz *et al.*, 2007; van der Wal, de Wit y Hirasing, 2003).

En cuanto al curso, los resultados de diversos estudios coinciden en que la prevalencia es mayor entre los 11 y los 14 años, reduciéndose progresivamente en los siguientes cursos (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Fitzpatrick *et al.*, 2007; Olweus, 1999a, 1999b, 2005; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000a; Peskin *et al.*, 2006; Viera *et al.*, 1989). Sin embargo, la investigación del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) indica que la prevalencia es mayor hacia los 9-12

años, y Cerezo y Esteban (1992) la sitúan entre los 13 y los 15 años. Oñate y Piñuel (2006), por su parte, observan mayor prevalencia de acoso y violencia escolar sin daños en 1º de primaria y de acoso y violencia escolar con daños en 2º de primaria, mientras en la ESO observan mayor prevalencia en 1º y coinciden con las investigaciones que señalan un descenso progresivo en los siguientes cursos. Del mismo modo, según Whitney y Smith (1993), este tipo de situaciones se reduce progresivamente entre los 8 y los 16 años.

### *1.5. Teorías explicativas*

El comportamiento agresivo ha sido estudiado por diferentes investigadores desde hace años. Algunos de ellos (Freud, 1920; Lorenz, 1965) consideran que se trata de una conducta innata, pero, como señala Calmaestra (2011), existen otras teorías al respecto. Entre ellas, las teorías de la carencia plantean que su causa es un déficit generado por frustración o por percibir inadecuadamente la situación. Por otro lado, las teorías de la dotación se centran en la fortaleza del agresor para desarrollar el comportamiento agresivo, asociado a un proceso hormonal. Pero, en cualquiera de los dos casos, la conducta parece mantenerse por el refuerzo obtenido.

Aparte de estos planteamientos, investigadores como Hull (1943) o Pavlov *et al.* (1963) defienden que este tipo de acciones se produce como respuesta al dolor. Es lo que se conoce como teoría clásica del dolor y permitiría explicar el comportamiento de los “bully-victim” o agresores victimizados, que responden de forma violenta ante la posibilidad de ser agredidos.

Desde el punto de vista de la psicología también se proponen explicaciones alternativas desde los distintos enfoques teóricos. Algunas propuestas se centran en la influencia grupal para generar este tipo de acciones. Sería el caso de la teoría del aprendizaje social cognitivo de Piaget (1932), referente a la comprensión de pensamientos, emociones y sentimientos propios y de otros; el enfoque sociocultural de Vygotsky (1934), desde el que se plantea el proceso de desarrollo a partir de la interacción social; o el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que explica el desarrollo a partir de la interacción de la persona con el entorno.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997) defiende la importancia del aprendizaje por imitación en la adquisición de comportamientos, tanto agresivos como no agresivos. Según este enfoque, el hecho de observar una conducta en otra persona suele provocar que el observador la repita, de modo que en el caso del bullying habría muchas situaciones que podrían facilitar el aprendizaje de este comportamiento.

Desde el modelo del procesamiento de la información, Jurkovic y Prentice, (1977) plantean la existencia de un problema de empatía en los agresores, como base de su comportamiento.

Partiendo de esta idea, la perspectiva del procesamiento de la información defiende la existencia de seis fases en el análisis de la información social: codificación, interpretación, clarificación de metas, búsqueda de respuestas, elección de respuesta y acción (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986). Sin embargo, como señalan Lemerise y Arsenio (2000), ciertos pensamientos y emociones pueden afectar a este proceso, dando lugar a comportamientos agresivos por una mala interpretación de la situación (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986).

Otra teoría interesante al hablar de bullying es la del apego (Bowlby, 1969, 1979), relacionada con la influencia que el estilo de crianza parental tiene sobre la personalidad y el comportamiento del niño. En este sentido, Ainsworth y Eichberg (1991) plantean que cuando el estilo de crianza se corresponde con el denominado apego inseguro se ha observado con mayor frecuencia el desarrollo de conductas agresivas en la infancia.

Por otro lado, la teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Premack y Woodruff, 1978) hace referencia a comprender que todas las personas tenemos pensamientos parecidos. Según este planteamiento, los agresores pueden anticipar los resultados de su comportamiento sobre el otro, manipulándole y utilizando esta habilidad para hacerle daño (Sutton *et al.*, 1999).

Desde la investigación sobre la presión social, se proponen diferentes explicaciones, como el deseo de dominar al otro (Pellegrini y Bartini, 2001), de

demostrar el poder que se tiene sobre los demás y defender el estatus frente al grupo (Ireland, 2002), de obtener reconocimiento (Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008), de defenderse o utilizar este comportamiento para evitar ser agredido (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999).

También desde esta perspectiva, Pronk y Zimmer-Gembeck (2009) asocian este tipo de conductas a la necesidad de pertenencia grupal, de modo que hay una tendencia a seguir al líder para conseguir la aceptación y formar parte del grupo.

Respecto a los posibles factores familiares de riesgo para el desarrollo de la conducta agresiva, Olweus (1980, 1999a) propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) Comportamiento o reacción del principal familiar de referencia ante este tipo de situaciones.

b) Actitud permisiva ante la agresividad del niño.

c) Utilización de estrategias educativas punitivas a nivel físico o emocional.

d) Temperamento del niño.

Olweus (1999a) considera más influyentes los dos primeros aspectos frente al resto, aunque señala que el hecho de que en el ámbito familiar se mantengan conductas violentas afectará al comportamiento del niño, al igual que si éste es muy activo es más probable que actúe de forma agresiva.

El estudio de cómo influye el entorno familiar en el desarrollo del bullying ha demostrado que hay una relación importante entre uno y otro (Powell y Ladd, 2010). Así, la utilización de métodos punitivos o el mantenimiento de un comportamiento negligente en el cuidado del menor suele hacer que este se vea implicado en situaciones de bullying, como víctima o como agresor (Espelage, Bosworth y Simon, 2000). Pero algunas investigaciones (Marini, Dane, Bosacki y YLC-CURA, 2006) indican que esto último depende del género, porque solo se observa en los chicos. En este sentido, el estudio realizado por Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz (2015) también señala que los estilos educativos moderado e indiferente (con poco afecto y

comunicación y mucho control) parecen estar relacionados con el desarrollo de comportamientos violentos en el adolescente, mientras un estilo democrático suele estar asociado a una conducta más ajustada.

Otro aspecto importante es la influencia que tiene el mantenimiento de un sistema de reforzamiento continuado de comportamientos y la existencia de unanimidad en la respuesta de ambos progenitores ante ellos, puesto que si se utiliza un sistema de reforzamiento intermitente o cada progenitor actúa de forma diferente es más probable que el niño participe en situaciones de bullying (Christie-Mizell, 2003).

Por otro lado, algunas investigaciones se han centrado en las características familiares, observando la relación entre el bullying y la pertenencia a entornos familiares poco cohesionados, desestructurados, con escasa comunicación o afectividad (Connolly y O'Moore, 2003; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Trianes, 2000). Pero también se ha planteado la necesidad de estudiar la influencia genética, puesto que algunos agresores pertenecen a familias con un estilo educativo democrático (Ball *et al.*, 2008).

Goldbaum, Craig, Pepler y Connolly (2003), por su parte, realizaron un estudio longitudinal y observaron que los factores de riesgo y de protección están relacionados con la presencia o no de ansiedad, somatizaciones y retraimiento; y con la calidad de las relaciones de amistad.

Aparte de todo esto, Olweus (1999b), centrándose en el entorno educativo, señala la escasa importancia de los siguientes aspectos en el desarrollo de bullying:

a) El tamaño del centro escolar o del aula no determinan que se produzcan más conductas de este tipo.

b) No parece que estas situaciones estén relacionadas con la diferencia de resultados académicos entre los alumnos.

c) Tampoco se observa que el maltrato entre iguales tenga mucha relación con las diferencias físicas entre los estudiantes.

Sin embargo, sí parece haber una relación entre las prácticas educativas del centro y el nivel de violencia escolar, tal como demuestra el estudio de Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez (2013). Sus resultados indican que consensuar con los alumnos las normas reduce los conflictos y las situaciones de violencia.

Del mismo modo, García-Fernández *et al.* (2015) observan que la existencia de problemas de convivencia escolar parece influir en que una persona se convierta en víctima.

### *1.6. Estrategias de afrontamiento*

Muchas investigaciones se han centrado en analizar cómo responden las víctimas ante la situación de maltrato, pero la teoría más destacada es la presentada por Lazarus y Folkman (1984) en relación a las estrategias de afrontamiento. Desde ellas se plantea que dichas estrategias pretenden manejar adecuadamente la ansiedad y resolver las situaciones que la generan (Folkman y Lazarus, 1985). Según Smith, Shu y Madsen (2001), para que estas estrategias obtengan un buen resultado es importante que la persona disponga de una serie de recursos, tanto internos (autoestima positiva, fortaleza, capacidad intelectual adecuada, comportamiento asertivo...) como externos (grupo social amplio, entorno apropiado...).

En relación a las estrategias de afrontamiento se han realizado diversos estudios (Cowie, 2000; Hunter y Boyle, 2004; Hunter *et al.*, 2004; Kochenderfer-Ladd, 2004; Menesini *et al.*, 2005; Ortega-Ruiz *et al.*, 2002, entre otros), que analizan cómo se comportan las víctimas de las agresiones.

Según los datos de Cowie (2000), el 60% de las víctimas suelen obviar lo ocurrido, aunque en algunas ocasiones lo comentan con otra persona o responden del mismo modo a su atacante.

Otros investigadores, como Halstead, Johnson y Cunningham (1993) o Hunter y Boyle (2004), destacan la utilización de estrategias como Ilusiones, Búsqueda de apoyo social, Focalización del problema y Evitación.

Por otro lado, Hunter *et al.* (2004) observan que la respuesta activa ante la agresión es mejor valorada por los alumnos que su negación o la reacción violenta. Sin



embargo, Kochenderfer-Ladd (2004) indica que el comportamiento de la víctima está determinado por su reacción emocional.

Menesini *et al.* (2005), por su parte, mantienen el uso de estrategias pasivas por parte de las víctimas. Y, respecto a los agresores, los resultados de Ortega-Ruiz, Sánchez y Menesini (2002) apuntan al uso de estrategias de desconexión moral por parte de los agresores.

En cualquier caso, los resultados obtenidos por Smith y Shu (2000) muestran que los comportamientos más frecuentes eran obviar lo ocurrido (64.1%), solicitar al atacante que cese la agresión (24.8%), acudir a un adulto (22.5%) y agredir al atacante (22.4%). Esto último se producía más frecuentemente en el caso de los chicos que en las chicas, mientras que ellas suelen pedir ayuda y llorar (Hunter, Boyle y Warden, 2006; Smith y Shu, 2000).

La respuesta ante la agresión también varía en función de la edad, de modo que en las primeras edades la conducta más frecuente es el llanto y la huida, mientras que posteriormente se tiende a obviar lo ocurrido (Smith y Shu, 2000). De todos modos, según los alumnos de entre 11 y 15 años el comportamiento debería ser diferente en función del tipo de maltrato y Eslea (2001) recoge las siguientes alternativas planteadas por los alumnos:

a) Agredir parece ser considerada una conducta adecuada ante insultos, amenazas, robos y ataques físicos.

b) Obviar lo ocurrido puede resultar apropiado cuando se producen robos, ataques físicos, insultos y rumores.

c) Comentar la situación puede ser positivo ante un ataque físico, robos continuados, amenazas, insultos y rumores.

Pese a estos planteamientos, la investigación muestra que una de las opciones más adecuadas es pedir ayuda a los compañeros. También resulta adecuado pedírsela a un adulto, pero las menos útiles son llorar, hacer lo que quiere el atacante, mantenerse indefenso y responder de forma agresiva (Hunter *et al.*, 2004; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002; Kochenderfer y Ladd, 1997; Naylor *et al.*, 2001; Perry, Willard y Perry,

1990; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 1996; Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Smith *et al.*, 2001, 2004).

Por otro lado, Kanetsuna, Smith y Morita (2006) plantean que ante el maltrato físico parece más útil evitar al agresor, pero para el verbal, el social y los rumores es mejor obviar lo ocurrido. Únicamente en el caso de los rumores consideran que puede ser útil negar lo ocurrido y en todas las situaciones parece funcionar la búsqueda de ayuda (en Inglaterra) y responder directamente al atacante (en Japón).

Hunter *et al.* (2004) y Mora-Merchán (2006), por su parte, indican que las víctimas tienden a evitar este tipo de situaciones, aunque no creen que sea una conducta adecuada. Por el contrario, no suelen hablar con el atacante, pese a creer que se trata de algo positivo. Además, según sus datos, no prestar atención al atacante y pedir ayuda a compañeros o familiares son conductas valoradas de forma positiva por quienes lo hacen. Sin embargo, no se considera adecuado responder de forma agresiva, faltar a clase, reírse de lo ocurrido o evitar este tipo de situaciones.

Según Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2005) y Smith y Shu (2000), hablar de lo ocurrido se considera una conducta adecuada, pero normalmente se hace con los compañeros y no con los familiares. En este sentido, los datos obtenidos por Garaigordobil y Oñederra (2009) y Hunter, Boyle y Warden (2007) muestran que este comportamiento es más frecuente en las chicas que en los chicos.

Además de lo anterior, la forma en que el centro escolar responde a este tipo de casos parece ser determinante en que se decida denunciar o no. En relación con este aspecto, Unnever y Cornell (2004) han observado que si se considera que la situación es soportable es menos probable que se produzca la denuncia. Pese a todo, como indican Hunter y Boyle (2004), los chicos no suelen responder de esta forma.

Otros estudios, como el de Hunter *et al.* (2006), han analizado cómo incluyen las emociones en la respuesta ante el maltrato, mostrando que la percepción de control y amenaza determinan la respuesta emocional y la conducta ante la agresión.

### 1.7. Consecuencias del bullying

Diversas investigaciones han constatado que ser víctima de bullying tiene consecuencias negativas a nivel físico, psíquico y social (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja y Ruan, 2004; Rigby, 2003; Ttofi y Farrington, 2008).

En concreto, a nivel psicológico conlleva alteraciones emocionales y relacionadas con la salud mental (Arsenault, Bowes y Shakoor, 2009; Gazelle y Ladd, 2003; Goodman, Stormshak y Dishion, 2001; Hanish y Guerra, 2002).

Ortega-Ruiz (2005), por su parte, señala problemas en el desarrollo y el aprendizaje, tanto en víctimas como en agresores. Y diferentes autores (e. g. Hawker y Boulton, 2000; Haynie, Nansel y Eitel, 2001; Ireland y Power, 2004; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Kochenderfer y Ladd, 1996; Kokkinos y Panayiotou, 2004; Kumpulainen *et al.*, 1998; Nansel *et al.*, 2001; Nansel, Haynie y Simons-Morton, 2003; Rigby, 2001; Unnever, 2005) destacan la presencia de problemas internalizantes y externalizantes, además de en el centro educativo, tanto en víctimas como en agresores.

Por otro lado, Fitzpatrick *et al.* (2007), Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni (2008) y Jankauskiene, Kardelis, Sukys y Kardeliene (2008) han observado la asociación entre este tipo de situaciones y la hiperactividad, la pertenencia a bandas, la implicación en peleas, la asistencia a clase con armas, el consumo de sustancias y la baja autoestima.

En relación a las víctimas, el meta-análisis de Hawker y Boulton (2000) indica que éstas presentan temor y ansiedad (Besag, 1989; Olweus, 1993a; Rigby, 1996; Ross, 1996; Tattum y Tattum, 1992), baja autoestima (Besag, 1989; Farrington, 1993; Kochenderfer y Ladd, 1996; Olweus, 1993a; Ross, 1996), y sentimientos de soledad (Alsaker, 1993; Boivin, Hymel y Bukowski., 1995; Crick y Grotpeter, 1996; Kochenderfer y Ladd, 1996). Hawker y Boulton (2000) destacan la presencia de depresión (tamaño del efecto grande), pero también de soledad y autoestima alterada (tamaño del efecto mediano) y en menor medida de ansiedad (tamaño del efecto bajo).

En el metaanálisis realizado por Gini y Pozzoli (2009) se analizaron las consecuencias del bullying para víctimas, agresores y agresores victimizados, observando en todos ellos problemas psicosomáticos, aunque en menor medida en los

agresores. Sin embargo, muestran problemas externalizantes, inadaptación a nivel educativo, mayor participación en peleas, vandalismo y consumo de sustancias (Hanish y Guerra, 2002; Hemphill *et al.*, 2011; Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001; Nansel *et al.*, 2001, 2004; Olweus, 1993a; Rigby, 1999). Y varios estudios relacionan al agresor con actos delictivos (Hemphill *et al.*, 2011; Olweus, 1993b; Pepler, Jiang, Craig y Connolly, 2008; Ttofi *et al.*, 2011).

En el caso de los agresores, Olweus (2013) observó que presentaban cuatro veces más tendencia a la criminalidad. Y la revisión metaanalítica realizada por Ttofi *et al.* (2011) indicó la asociación entre el maltrato y conductas criminales y antisociales.

Los agresores victimizados, por su parte, parecen caracterizarse por su desadaptación social (Kokkinos y Panayiotou, 2004; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Nansel *et al.*, 2001, 2004; Storch y Ledley, 2005), aislamiento (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Ireland y Power, 2004; Olweus, 1993a; Unnever, 2005), ansiedad (Craig, 1998; Kaltiala-Heino *et al.*, 2000), hiperactividad (Gini, 2008; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2008; Kumpulainen *et al.*, 1998), baja autoestima (Estévez *et al.*, 2009), depresión (Estévez *et al.*, 2009), trastornos de personalidad (Kaltiala-Heino *et al.*, 2000), y mayor riesgo de consumo de tabaco (Weiss, Moumtapa, Cen, Johnson y Unger, 2011).

Por otro lado, como señala Calmaestra (2011), las víctimas suelen presentar depresión (Boivin *et al.*, 1995; Callaghan y Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; Estévez *et al.*, 2009; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä y Rantanen, 1999; Kumpulainen *et al.*, 1998; Neary y Joseph, 1994; Olweus, 1992; Slee, 1995; Williams *et al.*, 1996); problemas de personalidad (Kochenderfer y Ladd, 1996; Olweus, 1992); ansiedad (Cross *et al.*, 2009; Faust y Forehand, 1994; O'Moore y Hillery, 1991; Salmon, James y Smith, 1998; Sharp, 1995); neuroticismo (Corcoran, Connolly y O'Moore, 2008); alteraciones psicológicas (Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton, 2001; Olweus, 1993a); soledad (Eslea *et al.*, 2004; Estévez *et al.*, 2009); salud física deteriorada (Rigby, 1998a; Williams *et al.*, 1996; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2001); y pensamientos o tendencias autolíticas (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Klomek *et al.*, 2010; Klomek *et al.*, 2008; Mills, Guerin, Lynch, Daly y Fitzpatrick, 2004; Rigby, 1998b; Roeger, Allison, Korossy-Horwood, Eckert y Goldney, 2010;

Roland, 2002). Según Herba *et al.* (2008), estas tendencias autolíticas podrían estar relacionadas con problemas internalizantes de las figuras familiares de referencia.

Diferentes estudios también coinciden en destacar la baja autoestima de las víctimas (Alsaker, 1993; Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; Estévez *et al.*, 2009; O'Moore y Hillery, 1991; Olweus, 1993a; Slee y Rigby, 1993; Stanley y Arora, 1998), aunque algunos investigadores la relacionan con la ansiedad o la depresión (Salmon *et al.*, 1998), que pueden derivarse de la agresión continuada a la que son sometidas, al igual que la presencia de somatizaciones y la inadaptación social (Rigby, 1998a, 2000).

A nivel educativo, es posible observar rechazo hacia el centro escolar (Kochenderfer y Ladd, 1996; Rigby y Slee, 1993) y absentismo (Rigby, 1997; Wolke *et al.*, 2001; Zuhrick *et al.*, 1997).

En el área de la salud mental, Rigby (1999, 2001) señala la presencia de somatizaciones y quejas físicas en los chicos, así como problemas de ansiedad, inadaptación social y quejas físicas en las chicas.

Respecto a los sentimientos más comunes en las víctimas, como indica Calmaestra (2011), destacan el enfado (Borg, 1988; Rigby, 1997), la tristeza (Rigby, 1997) y el miedo (Francis y Jones, 1994), e incluso el pánico (Sharp, 1995), entre otros.

A modo de resumen, como comentaremos a continuación, Garaigordobil (2011) recoge los comportamientos más comunes tanto en víctimas como en agresores que pueden considerarse consecuencias características de la situación.

a) Comportamientos de la víctima.

- Conductas de miedo, huida y evitación:

- Absentismo escolar.
- Retrasar la salida del centro hasta encontrarse a solas.
- Alargar sus desplazamientos de su domicilio al centro y viceversa.
- Eludir cualquier conversación familiar sobre el centro escolar.

- Conductas depresivas:

- En algunas ocasiones llora y expresa quejas físicas o psíquicas.

- Muestra tristeza, inestabilidad emocional, intercambios comunicativos reducidos.
- Manifiesta expresiones de ira o rabia.
- Presenta comportamientos infantiles y de dependencia.
- Ideas autolíticas, incluso intentos de suicidio.
- Somatizaciones.
- Elude asistir a algunos lugares simulando algún dolor o malestar.
  - Conductas ansiosas:
    - Síntomatología ansiosa que puede desencadenar ataques de pánico.
    - Se mantiene próxima a los adultos en momentos de ocio escolar (recreo, espacios comunes., etc.).
    - Se sitúa lejos de sus compañeros.
    - En actividades lectivas muestra inseguridad al hablar de algún tema.
    - Baja autoestima.
      - Dificultades sociales:
        - Aislamiento social.
        - Se relaciona con alumnos más pequeños.
        - No tiene relaciones sociales, ni participa en actividades sociales y/o de ocio con otros compañeros.
        - En el centro escolar suele estar sólo/a.
        - Los demás suelen burlarse de él/ella, hacer bromas, ponerle motes, etc.
        - Los compañeros no los/las eligen en los juegos o actividades hasta el final.
        - Forman parte de peleas y discusiones y quedan en mal lugar.
        - Suelen hacer “payasadas” o comportarse como “bufón”.
        - En ocasiones, pueden iniciar comportamientos de agresión.
          - Problemas académicos:
            - Su rendimiento va descendiendo gradualmente.
            - Presentan problemas de atención y concentración.
            - Muestran desinterés por las actividades escolares.
              - Otros comportamientos:
                - Pide dinero sin dar explicaciones.
                - Comenta tener “deudas” y coge dinero o cosas en casa.

- En el centro se queda sin desayuno/merienda, hace las tareas de sus compañeros, etc.
  - Manifiesta signos de agresión directa o indirecta a nivel físico.
  - En algunas pintadas aparece escrito su nombre.
  - Pone excusas para no contar lo que ocurre.
- b) Comportamientos del agresor.
- Conductas de agresión física:
    - Tendencias agresivas hacia su propia familia.
    - Maltrata a sus compañeros.
    - Realiza agresiones físicas hacia los objetos de los demás.
    - Molesta y hostiga a otros alumnos.
    - Impide el desplazamiento de los demás con la colaboración de un grupo.
    - Es frecuente que se muestre enfadado y participe en peleas en cualquier actividad lúdica.
  - Conductas de agresión psicológica:
    - Se centra en los defectos físicos de otros.
    - Deteriora la autoestima de los demás mediante humillaciones y ridiculizaciones.
    - Suele estar enfadado y despreciar a los compañeros.
    - Es intolerante.
    - Utiliza el chantaje y la amenaza en sus relaciones.
  - Conductas de agresión verbal:
    - Insulta.
    - Utiliza burlas y motes en su relación con los otros.
    - Habla mal de sus compañeros.
    - Suele molestar con bromas.
  - Conductas de agresión social:
    - Evita que otros compañeros formen parte de un grupo de trabajo o de un juego.
    - Ignora a los demás.
    - Manipula a sus compañeros para aislar a quien le interesa.
    - No tiene en cuenta los derechos de los demás.
  - Problemas académicos:
    - No está motivado a nivel académico.
    - Su rendimiento es bajo.

- Otros comportamientos:
  - Frecuentemente está implicado en problemas, discusiones y peleas.
  - Impone su punto de vista de forma agresiva.
  - Muestra impulsividad.
  - Presenta baja tolerancia a la frustración.

Sourander *et al.* (2007), por su parte, han observado que posteriormente tanto víctimas como agresores muestran una tendencia a acudir frecuentemente al sistema sanitario o a buscar ayuda a nivel social.

Pero lo más problemático es que los efectos del maltrato se mantienen a lo largo del tiempo, incluso en la adultez (Hunter *et al.*, 2004; Mora-Merchán, 2006; Parket y Asher, 1987), y que el efecto es diferente según la persona (Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2001).

## **2. Cyberbullying**

### *2.1. Definición*

Con los desarrollos tecnológicos de los últimos años, recientemente ha surgido un nuevo tipo de maltrato, el cyberbullying. Al que también puede denominarse ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital, etc. (Garaigordobil, 2011).

Esta forma de maltrato es similar al bullying en cualquiera de sus tipos. La única diferencia es que en el cyberbullying la agresión se realiza a través de algún medio tecnológico (teléfono, móvil, ordenador, tablet, etc.) (Smith *et al.*, 2008).

Por lo demás, como indica Olweus (2013), los tres aspectos clave (intencionalidad, repetitividad de la agresión y desequilibrio de poder) presentes en los casos de bullying también aparecen en las situaciones de cyberbullying. Pero en este caso el desequilibrio de poder está relacionado con la percepción externa de las condiciones tecnológicas de los implicados.

Como indican diferentes investigadores (Huang y Chou, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega-Ruiz *et al.*, 2008a; Shariff, 2005; Shariff y Johnny, 2007; Slonje



y Smith, 2008), aparte de esto, no podemos obviar que el cyberbullying presenta algunos elementos diferentes y característicos: a) anonimato del agresor, b) amplitud de la audiencia, y c) utilización de la tecnología para llevar a cabo la agresión (Almeida *et al.*, 2008; Dehue *et al.*, 2008; Huang y Chou, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega-Ruiz *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Pornari y Wood, 2010; Shariff y Johnny, 2007; Slonje y Smith, 2008).

## 2.2. Tipos de cyberbullying

Con el fin de clasificar los comportamientos y formas en que se produce el cyberbullying, los investigadores han planteado dos aspectos a tener en cuenta (Calmaestra, Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008): a) la vía por la que se lleva a cabo el maltrato (Dehue *et al.*, 2008; Ortega-Ruiz, 2008a; Perren *et al.*, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2006, 2008), y b) el comportamiento del agresor (Buelga *et al.*, 2010; Willard, 2005, 2006).

Teniendo en cuenta la vía Smith *et al.* (2006, 2008) diferencian los siguientes tipos:

- Mediante mensajes de texto (SMS).
- Realizando fotografías o vídeos con el teléfono móvil que son enviados a la víctima o utilizados para amenazarla con enviarlos a otros a través de mensajes multimedia (MMS).
- Efectuando llamadas telefónicas de acoso al móvil.
- Enviando e-mails de acoso.
- Utilizando los chats para acosar a la víctima.
- Manejando los mensajes instantáneos (MI), por ejemplo, a través de Messenger.
- Empleando páginas webs (foros, redes sociales, youtube, flickr, etc.) para difamar a la víctima o difundir información personal de ésta para avergonzarla.

Como señalan Ortega-Ruiz *et al.*, (2008a), Patchin y Hinduja (2006) y Smith *et al.* (2006, 2008) las vías anteriores hacen referencia a dos formas diferenciadas, maltrato mediante el móvil y mediante Internet.

Aparte de estas vías, Chisholm (2006) y Jackson (2006) consideran las agresiones que se producen en los juegos multijugador online. Y en algunas investigaciones (Coyne, Chesney, Logan y Madden, 2009; Chesney, Coyne, Logan y Madden, 2009) se comenta la inclusión del término *griefing* en entornos virtuales (Second Life) para hacer referencia al cyberbullying.

Respecto a la clasificación del cyberbullying en función del comportamiento del agresor Willard (2005, 2006) y Buelga *et al.* (2010) establecen los siguientes tipos:

- Provocación incendiaria (Flaming). Referente a la disputa que se produce en Internet en escalada ascendente de descalificaciones, igual que si se propagase un incendio.
- Hostigamiento (Harassment). Consiste en el envío continuado de mensajes molestos a la víctima.
- Denigración (Denigration). Relativo a la propagación de rumores en Internet para humillar a la víctima o deteriorar sus relaciones personales.
- Suplantación de la personalidad (Impersonation). Se produce cuando una persona utiliza el móvil de la víctima o su cuenta de correo o su red social para hacerse pasar por ésta, deteriorando sus relaciones sociales.
- Violación de la intimidad (Outing). Consiste en difundir información personal de la víctima o fotografías que pueden avergonzarle y humillarle.
- Artimañas (Trickery). Referente a comentar información personal o íntima con alguien que posteriormente la divulga en Internet.
- Exclusión (Exclusion). Se basa en evitar que la víctima forme parte de un grupo en Internet.
- Ciberacoso (Cyberstalking). Se trata de comportamientos de maltrato continuados y denigraciones mediante amenazas e intimidación.
- Ciberamenazas. Aparecen junto al resto de formas de agresión.

Por otro lado, Vandebosh y Van Cleemput (2009) diferencian entre dos tipos de cyberbullying:

- a) Directo. Se produce cuando la víctima está involucrada en la situación directamente e incluye los siguientes subtipos:

- Físico, realizado sobre algún bien o propiedad. Por ejemplo, utilizar un virus para infectar el ordenador de la víctima.
- Verbal, cuando se realizan insultos o amenazas a través de Internet o del móvil.
- No verbal, mediante envío de imágenes obscenas o amenazantes.
- Social, consistente en evitar que la víctima forme parte de un grupo.

b) Indirecto. Ocurre cuando la víctima no es consciente inmediatamente de lo que ocurre e incluye los siguientes subtipos:

- Compartir datos privados mediante e-mails.
- Enmascaradas. Consiste en hacerse pasar por otra persona.
- Difusión de información personal, real o inventada, a través de Internet, e-mail, móvil, etc.
- Utilizar Internet para difamar a la víctima mediante votaciones.

En cualquier caso, hemos de tener en cuenta, como indica Calmaestra (2011), que actualmente los teléfonos móviles llevan incorporado el acceso a Internet y muchas de las conductas incluidas en las clasificaciones comentadas se presentan solapadas. Por lo tanto, la clasificación de Smith *et al.* (2006, 2008) es menos utilizada en las investigaciones actuales, que prefieren la planteada por Willard (2005, 2006) y Buelga *et al.* (2010).

En esta línea, partiendo de las clasificaciones anteriores, Kowalski, Limber, y Agatston (2010) han establecido ocho tipos de cyberbullying, tal y como recoge Garaigordobil (2011):

a) Insultos electrónicos. Se trata de insultos enviados a través de diferentes medios tecnológicos (móvil, correo electrónico, chat, redes sociales, etc.).

b) Hostigamiento. Se denomina así al envío de comentarios ofensivos mediante llamadas de teléfono o móvil, SMS, whatsapp, correo electrónico, redes sociales, etc.

c) Denigración. Consiste en utilizar cualquier medio tecnológico para transmitir información falsa, difamando a la víctima.

d) Suplantación. Se produce cuando el agresor se hace pasar por la víctima a través de la propia cuenta de correo o red social de ésta, realizando comentarios negativos, agresivos o crueles sobre otros.

e) Desvelamiento y sonsacamiento. Se refiere a la divulgación de información privada de la víctima que el agresor ha escuchado (desvelamiento) o ha obtenido mediante coacción (sonsacamiento).

d) Exclusión. Consiste en evitar que la víctima participe en un grupo de whatsapp o en una red social, por ejemplo.

f) Ciberpersecución. Se basa en el envío continuado de mensajes electrónicos hostigadores y amenazantes a la víctima.

g) *Happy slapping*. En este caso se graba una agresión física a la víctima, que posteriormente se difunde mediante redes sociales, internet, whatsapp, etc.

### *2.3. Datos de prevalencia sobre cyberbullying*

Analizando los estudios publicados durante los años 2000-2010 Garaigordobil (2011) observó que aproximadamente la mitad de los alumnos (entre un 40% y un 55%) formaban parte de este tipo de situaciones de una u otra forma. Concretamente, entre un 10% y un 50% en el papel de víctimas, pero sólo entre un 2% y un 7% sufrieron agresiones severas. Según estos datos, la autora plantea las siguientes conclusiones:

- Los mayores porcentajes de victimización se encuentran en Estados Unidos y Asia (55%), mientras en otros países americanos el porcentaje es más reducido (22%), coincidiendo en Canadá y Oceanía (25%), y presentando en Europa un porcentaje intermedio (30%).
- La mayoría del cyberbullying se realiza a través de mensajes o envío de imágenes en Internet o a través del móvil.
- Tener mayor habilidad a nivel tecnológico parece aumentar la probabilidad de participar en este tipo de situaciones, como agresor o como víctima.

Respecto a las investigaciones publicadas entre 2011 y 2013, Garaigordobil (2013) señala que la prevalencia varía del 3.2% (Allen, 2012) al 33% (Fenaughty y

Harré, 2013) en el caso de las víctimas, y del 1% (Allen, 2012) al 29.7% (Wade y Beran, 2011) en el caso de los agresores.

Pereira, Spitzberg y Matos (2016) analizaron la situación en Portugal y sus datos revelaron que un 60.8% de los participantes fueron víctimas de cyberbullying. De ellas el 33.9% también había sido agresor al menos en una ocasión, lo que ocurría en mayor medida en el caso de los chicos. Además, estudiantes más mayores señalaron haber sido víctimas y agresores victimizados en mayor medida que los más jóvenes.

Otro dato destacado de este estudio es que los alumnos de centros privados sufrieron maltrato durante más tiempo que los de centros públicos.

Por otro lado, el 39.1% de las víctimas no conoce al agresor, y las que lo conocen señalan que el 57.2% de los agresores son varones de la misma edad que la víctima en el 61.4% de los casos. Respecto a la relación entre víctima y agresor, en el 42.3% son amigos y en el 2.9% compañeros íntimos, siendo estos últimos más persistentes en el acoso que los primeros, y más que los agresores desconocidos.

Como señalan Capurso, Paradžik, Mratović (2017), dependiendo de las investigaciones, los datos sobre el porcentaje de víctimas de cyberbullying pueden variar desde el 4.5% al 24% (Hinduja y Patchin, 2012; Kowalski y Limber, 2007; Menesini, 2012; Olweus, 2012a). Esto se debe, según los autores a las diferencias que mantienen los investigadores, por ejemplo, sobre la definición en relación con el número de veces al mes que ocurre el maltrato. Así, Olweus (2012a, 2012b) habla de un 4.5%, mientras (Hinduja y Patchin, 2012) consideran que se trata de un 24%, Menesini (2012) de un 7.6%, Ybarra y Mitchell (2004a) de un 19% y Kowalski y Limber (2007) de un 11%.

Capurso *et al.* (2017) comentan también que en Croacia se han realizado dos estudios. En el realizado por The Brave Phone and The Child Protection Center of Zagreb (2013) se observó que uno de cada cinco alumnos de entre 11 y 18 años había sido agredido en Facebook, sufriendo esta situación al menos una vez el 46% de los participantes. El otro estudio, realizado por Pregrad, Tomić Latinac, Mikulić y Separović (2011), mostró que el 4.9% de los niños de entre 10 y 15 años fue víctima de

cyberbullying más de una vez en un mes, el 29% una o dos veces al mes y el 66.2% nunca.

Recientemente, Lee y Shin (2017) estudiaron este fenómeno en Corea y sus resultados mostraron que el 6.3% de los participantes actúa como agresor, el 14.6% como víctima y el 13.1% como agresor victimizado, de modo que prácticamente uno de cada 3 participantes está implicado en situaciones de cyberbullying.

Tal y como indican estos autores, los resultados coinciden con los de otros países. Por ejemplo, en Canadá el estudio de Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daciuk (2012) muestra que el 8% de los alumnos asume el papel de agresor, el 23.8% de víctima y el 25.7% de agresor victimizado. En Australia el 18% de los estudiantes desempeña el rol de agresor y el 23% el de víctima (Cross *et al.*, 2012). En los Países Bajos, según Dehue *et al.* (2008) el 16% se comportan como agresores y el 22% como víctimas. En Austria Gradinger, Strohmeier y Spiel (2012) el porcentaje es del 7% para los primeros y del 10% para las segundas. Y en Estados Unidos el 3.8% son agresores, el 5.3% víctimas y el 4.5% agresores victimizados (Wang, Iannotti y Nansel, 2009).

En cuanto al género, Lee y Shin (2017) observan que los chicos están más implicados en situaciones de cyberbullying que las chicas, pero parece que en el caso de ellas es más frecuente la exclusión. Además, estos investigadores señalan que el 13% de los alumnos asume tanto el papel de agresor como de víctima.

En España, Calmaestra *et al.* (2015) analizaron la evolución de los casos de cyberbullying entre los años 2008 y 2011, observando un aumento del 19.4% al 23.5%, incrementándose el acoso a través de internet (del 11.6% al 17.5%). Del mismo modo, Buelga *et al.* (2015) observaron que la prevalencia de cyberbullying en 2014 fue del 32%.

Por otro lado, los datos de Garaigordobil (2015) indican que el porcentaje de víctimas se mantiene más o menos estable entre los 12 y los 18 años, mientras el de agresores y espectadores aumenta con la edad, aumentando también el número de comportamientos agresivos por parte de los agresores.

Los resultados de la investigación realizada en Castilla La Mancha por Navarro *et al.* (2015) muestran un porcentaje de cibervictimización del 4.6% y un porcentaje de ciberagresión del 2%.

Posteriormente, Zych *et al.* (2016) realizaron una revisión sobre los estudios publicados en España sobre cyberbullying hasta diciembre de 2015. A partir de ella señalan que la existencia de diferencias metodológicas (definición de cyberbullying y estrategias de evaluación, principalmente) entre los investigadores dificulta la comparación de resultados.

Recientemente, en Asturias, Álvarez-García *et al.* (2017) observan que el número de adolescentes que dicen haber estado implicados en situaciones de cyberbullying, como víctimas o como agresores, es muy reducido. De hecho, oscila entre el 1.1% y el 56.5% en el caso de las víctimas y el 0.9% y el 29.3% en el caso de los agresores.

Entre los tipos de agresión más frecuentes se encuentran la verbal y la social, concretamente las llamadas sin respuesta y los insultos, siendo menos frecuente el *happy slapping* o la coacción (Álvarez-García *et al.*, 2017). Teniendo en cuenta el género, estos autores indican que los chicos suelen desempeñar el papel de agresores en mayor medida que las chicas, utilizando más frecuentemente la suplantación, el desvelamiento, el hostigamiento, los insultos, la exclusión y la ciberpersecución. El mismo trabajo analiza los datos de las víctimas y muestra que las chicas suelen sufrir denigración, amenazas y llamadas sin respuesta en mayor medida que los chicos. Sin embargo, ellos sufren más a menudo que ellas la exclusión.

Sin embargo, parece importante destacar, como observan Cerezo, Arnaiz y Gimenez (2016) en su investigación, que el bullying aún sigue siendo más frecuente que el cyberbullying (12% y 7.7%, respectivamente.)

Finalmente, aunque referente a educación primaria, es relevante comentar los resultados obtenidos por Machimbarrena y Garaigordobil (2017) sobre las diferencias entre los centros públicos y privados. Según los datos, el número de víctimas y espectadores, así como el número de agresiones es significativamente mayor en los primeros.

## 2.4. Teorías explicativas

Los planteamientos teóricos comentados anteriormente con relación al bullying pueden explicar las situaciones de cyberbullying, aunque algunos de ellos, como la teoría del apego o del procesamiento de la información, aún no han sido utilizados para explicar este fenómeno (Dooley, Pyzalski y Cross, 2009). Pero Kowalski y Fedina (2011) sí han utilizado la teoría de la mente.

Sin embargo, existen otras propuestas teóricas para tratar de explicar el cyberbullying. Una de ellas es el planteamiento de Mason (2008), que defiende las siguientes posibles causas:

a) Desinhibición. Según Suler (2004), en el entorno virtual se produce una mayor desinhibición frente al entorno cotidiano, desarrollándose incluso conductas agresivas que no aparecerían en otras situaciones.

Este autor plantea seis factores implicados en el proceso de desinhibición:

- Anonimato disociativo. Se produce cuando la persona no reconoce la responsabilidad de sus actos por quedar en el anonimato, de modo que no hay una conducta de arrepentimiento asociada a la agresión.
- Invisibilidad. No hay comunicación cara a cara entre los implicados. Y si se produjera por webcam existe un distanciamiento a través de la pantalla.
- Asincronía. Las agresiones se producen en un momento dado, pero la víctima no suele recibirlas al instante.
- Introyección solipsista. En la lectura de los comentarios del agresor pueden incluirse pensamientos personales y, posteriormente, la víctima puede interpretar que lo que ha leído es su propio pensamiento.
- Imaginación disociativa. Consiste en interpretar que lo que ocurre en el entorno virtual es un juego y que lo que ocurre fuera de él no se puede aplicar online.
- Minimización de la autoridad en el entorno virtual.

Por otro lado, Willard (2004) propone otros factores explicativos:



- Reducción de las señales contextuales y sociales, y de feedback tangible. En el entorno virtual no existe un feedback sobre el estado emocional del otro ni sobre lo que siente ante determinados comentarios.
- Variedad de expectativas sociales relacionadas con la responsabilidad.
- Utilización de diferentes identidades.
- Sensación de anonimato e impunidad. Estos aspectos están relacionados con la desindividualización (Diener, 1980; Zimbardo, 1970), es decir, con la menor autoconciencia y, por tanto, con el desarrollo de comportamientos impulsivos y/o desinhibidos, lo que puede desencadenar comportamientos agresivos (McKenna y Bargh, 2000).

Pero no debemos obviar que la desinhibición resulta positiva para las personas con dificultades sociales (David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007), al reducirse la exposición pública y ofrecer cierta protección y control de la ansiedad social (McKenna y Bargh, 2000).

b) Paso del *self* (personalidad integral) privado al *self* social a nivel de identidad. El uso del ordenador conlleva que se comparta más información personal que cuando existe un contacto directo (Joinson, 2001), y este comportamiento aumenta si se mantiene el anonimato. Este hecho puede observarse en las redes sociales y el problema se produce cuando los agresores deciden utilizar esa información para agredir a la víctima (Bryce y Klang, 2009).

Además, el paso del *self* privado al *self* social supone un riesgo porque la agresión al segundo puede generar más daño que si ésta afecta al primero.

c) Alteración de la relación familiar. La escasa relación entre padres e hijos, o que ésta esté alterada, provoca también la ausencia o inadecuado control del manejo del entorno virtual por parte de los hijos. Este control podría evitar o reducir comportamientos inadecuados, aunque la brecha tecnológica y los dilemas éticos, legales y de privacidad parecen impedirlo.

Otros planteamientos teóricos analizan si el cyberbullying se produce tras haber sufrido bullying y está asociado al deseo de venganza (Brown *et al.* 2006; Goberecht 2008, citado en Steffgen *et al.* 2010; Fluck, 2017; Hinduja y Patchin, 2009; König *et al.*

2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Runions, 2013; Sanders, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). Así lo demuestran los estudios de König *et al.* (2010) y Raskauskas y Stoltz (2007), puesto que, como indican Ybarra y Mitchell (2004b), la asimetría de poder que parece existir cara a cara no existe en el entorno online.

También existen otras investigaciones sobre la relación entre el cyberbullying y los comportamientos de riesgo en Internet (Erdur-Baker, 2010), o las conductas adictivas asociadas (Casas-Bolaños, 2011; Juvonen y Gross, 2008).

Mesch (2009), por su parte, lo relaciona con la frecuente utilización de redes sociales y chat, pero no con ser jugador online.

En términos generales, el mayor uso de medios tecnológicos parece estar asociado al cyberbullying, en casos tanto de víctimas como de agresores (Casas-Bolaños, 2011; Topçu, Erdur-Baker y Çapa-Aydin, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004a). De hecho, Gámez-Guadix, Gini y Calvete (2015) y Wachs, Junger y Sittichai (2015) señalan una estrecha relación entre el uso compulsivo de Internet y la cibervictimización.

En cuanto a características personales, el cyberbullying presenta una relación negativa con la empatía afectiva y la cognitiva. De hecho, Pornari y Wood (2010) observaron que en el caso del cyberbullying los agresores presentan menos empatía hacia las víctimas que en los de bullying. Y Schultze-Krumbholz y Scheithauer (2009) señalan que en el cyberbullying los no implicados presentan más empatía y menos agresión relacional que víctimas y agresores.

Otro aspecto a tener en cuenta es la víctima suele sentirse menos segura en el centro escolar que el resto de sus compañeros, según Varjas, Henrich y Meyers (2009).

Por otro lado, Wang *et al.* (2009) comenta que el apoyo familiar es un factor protector ante casos de maltrato cara a cara y virtual, mientras Ybarra y Mitchell (2004a) afirman que la existencia de una relación familiar alterada está asociada al cyberbullying.

En esta misma línea, según Dehue *et al.* (2008) y Steffgen *et al.* (2010), el estilo educativo parental tiene una gran influencia en el desarrollo de conductas de ciberacoso.

En concreto, cuando el estilo educativo es autoritario los hijos desarrollan menos conductas agresivas o de victimización virtual que cuando el estilo es permisivo o negligente.

### 2.5. Estrategias de afrontamiento

Los resultados de varias investigaciones indican que normalmente las víctimas de cyberbullying no hablan del maltrato ni con su familia ni con sus profesores (Arıcak *et al.*, 2008; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Hoff y Mitchell, 2009; Juvonen y Gross, 2008; NCH, 2005; Ortega-Ruiz, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008b).

Concretamente, Ortega-Ruiz *et al.* (2008b) observan que el 21.1% de aquellas que sufrieron acoso a través del móvil y el 12.3% de las que lo sufrieron a través de Internet se lo dijo a su familia, pero sólo el 3.6% de las que lo sufrieron por Internet se lo dijo a sus profesores, no comentándolo con ellos cuando se produjo a través del móvil.

En la investigación realizada por Arıcak *et al.* (2008) el 10% de las víctimas habló de lo ocurrido con su familia y el 1% con sus profesores, mientras que Finkelhor *et al.* (2000) observaron que la mitad de las familias sabían lo que ocurría frente al 6% del profesorado.

Por otro lado, NCH (2005) indica que en el Reino Unido el 28% de las víctimas no hablaba con nadie de lo ocurrido, una cuarta parte lo hablaba con su familia y un 14% con sus profesores. Por el contrario, en Estados Unidos el 35.9% se lo dijo a su familia y el 16.7% a sus profesores.

Juvonen y Gross (2008) también analizan el comportamiento de afrontamiento desarrollado por los implicados en situaciones de cyberbullying y sus resultados indican que el 90% no comenta el tema con adultos.

Hoff y Mitchell (2009), por su parte, observaron que un 35.9% de los participantes en su estudio informaron de lo ocurrido a su familia. Y los que no lo hicieron lo justificaron con el temor a que se iniciaran medidas disciplinarias contra los atacantes y se agravara la situación, por miedo a las reacciones de su familia, a que se les prohibiera utilizar recursos tecnológicos, o por vergüenza ante lo ocurrido.

En definitiva, como señalan Dooley *et al.* (2010) y Smith *et al.* (2008), este tipo de casos se comentan menos aún que los de bullying.

Huang y Chou (2010), por su parte, estudian el comportamiento tanto de las víctimas como de los agresores y observan que de las primeras el 5.9% lo comentaría con los profesores y el 11.6% con su familia. Sin embargo, de los segundos la mitad no hablaría de ello, el 2.6% lo comentaría con sus profesores y el 5.5% con su familia.

Por tanto, como indican Agatston, Kowalski y Limber (2007), la mayor parte de los implicados no hablarían de ello con adultos, por dos motivos fundamentales:

a) La posibilidad de que su familia decida reducir su uso de la tecnología (Hoff y Mitchell, 2009; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2010; Mishna, Saini y Solomon, 2009).

b) El hecho de que el comportamiento familiar ante sus acciones online les avergonzara (Hoff y Mitchell, 2009; Kowalski y Limber, 2007).

Hoff y Mitchell (2009) y Li (2010) señalan que sólo el 16.7% de los participantes en su estudio informaron a personal del centro, porque como ellos mismos comentan, no actúan cuando se producen casos como estos y, por ello, consideran que no pueden hacer nada al respecto.

Como acciones concretas, diversos autores (Dehue *et al.*, 2008; Ortega-Ruiz *et al.*, 2008b; Vandebosch, Van Cleemput, Mortelmans y Walrave, 2006, citado en Steffgen *et al.*, 2010) han observado que las víctimas tienden a obviar el comportamiento de los agresores o reaccionan del mismo modo que ellos.

Otros investigadores (Aricak *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Juvonen y Gross, 2008; Patchin y Hinduja, 2006), como recoge Calmaestra (2011), comentan que las víctimas suelen abandonar el espacio virtual, cerrar sesiones, bloquear al agresor o reclamar que cese en su comportamiento.

Juvonen y Gross (2008) y Smith *et al.* (2008) también han observado que lo más frecuente es bloquear al agresor, obviar su comportamiento o cambiar de teléfono o email.

Finalmente, el estudio de Patchin y Hinduja (2006) comenta que el 25% de las víctimas no toma ninguna medida para frenar la situación. Pero los resultados de Vandebosch *et al.* (2006 citados en Steffgen *et al.*, 2010) indican que el 70.6% de las víctimas se centran en lo que ocurre fuera del mundo virtual, recurren al bloqueo (67.4%), se enfrentan al agresor cara a cara (57.6%) o en Internet (53.4%).

En lo que respecta a los espectadores, aún hay poca investigación, pero Li (2010) comenta que la mayoría no actúa ante este tipo de situaciones (70.2%), aunque algunos sí lo hacen y tratan de establecer una relación social con la víctima (35.1%).

Olenik-Shemesh, Heiman y Eden (2017), por su parte, observaron que los espectadores activos, frente a los pasivos, suelen ser chicas, mayores, con una red social más amplia y menos sentimientos de soledad.

## 2.6. Consecuencias del cyberbullying

El hecho de que la información se mantenga en Internet por tiempo indefinido lleva a que la víctima reviva una y otra vez la agresión, lo que tiene un efecto negativo importante (Campbell, 2005; Hinduja y Patchin, 2008). Pero también esta información se mantiene accesible para otras personas, lo que puede mantener activa la agresión y seguir generando daños en la víctima. Desde su punto de vista, no se puede huir de esta situación porque no se sabe dónde ni cuándo ocurrirá, y es una información accesible a cualquier persona todo el tiempo (Hinduja y Patchin, 2015; Kowalski y Limber, 2007; Ortega-Ruiz *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Shariff, 2005; Shariff y Johnny, 2007; Slonje y Smith, 2008).

Al mismo tiempo, el anonimato asociado a este fenómeno impide identificar al agresor, generando aún más inseguridad en la víctima (Hoff y Mitchell, 2009; Kowalski, Limber y Agatston, 2008).

Entre las consecuencias más comunes del cyberbullying se encuentran las alteraciones psicológicas (Arıcak *et al.*, 2008), psicosociales y de comportamiento (Hinduja y Patchin, 2007, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004a, 2007, 2008), llegando incluso a casos de violencia escolar y actos delictivos (Mitchell, Ybarra y Finkelhor, 2007).

Otros efectos observados por los investigadores, como señala Calmaestra (2011), son depresión (Erdur-Baker, 2010; Estévez *et al.*, 2010; Finkelhor *et al.*, 2000; Mitchell *et al.*, 2007; Perren *et al.*, 2010; Ybarra, 2004), baja autoestima (Estévez *et al.*, 2010), neuroticismo (Corcoran *et al.*, 2008), ansiedad (Nishina, Juvonen y Witkow, 2005; Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor, 2006), y consumo de sustancias (Mitchell *et al.*, 2007). Además, Cross *et al.* (2009), Dooley *et al.* (2010) y Ttofi y Farrington (2008) lo asocian con somatizaciones, preocupación y depresión.

Respecto a los sentimientos después de la agresión, una parte de las víctimas considera que ésta no ha tenido ninguna repercusión sobre ellas (Hinduja y Patchin, 2007; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2007; Wolak, Ybarra, Mitchell y Finkelhor, 2007), pero otras manifiestan enfado o tristeza (Hoff y Mitchell, 2009; Ortega-Ruiz *et al.*, 2008b; Patchin y Hinduja, 2006), y no desean acudir a clase (Dehue *et al.*, 2008).

En esta línea, Wojtasik (2009; citado en Pyzalski, 2010) observa una relación entre los sentimientos experimentados y el tipo de maltrato, aunque destacan el enfado y la indiferencia.

De todas formas, como señalan Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra (2009), las emociones experimentadas por víctimas y agresores son diferentes. Así, los agresores victimizados reconocen las consecuencias negativas experimentadas por la víctima, pero al mismo tiempo las niegan, lo que estos autores interpretan como la existencia de un déficit en su percepción emocional.

Una investigación posterior (Ortega-Ruiz, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009) mostró que las víctimas de cyberbullying presentan un comportamiento emocional similar a las víctimas de bullying indirecto y diferente de las de bullying directo. Este estudio permitió diferenciar, además, dos perfiles emocionales para cyberbullying y bullying indirecto:

a) Aquel en el que varios sentimientos negativos aparecen simultáneamente (enfado, miedo, vergüenza, indefensión...). En él se encuadra una mayor cantidad de chicas que de chicos.

b) Otro en el que no parece que la agresión afecte a la víctima. En este perfil hay mayor cantidad de chicos que de chicas.

La diferencia en el género asociado a cada perfil puede estar relacionada con la percepción de gravedad de lo ocurrido, de modo que los chicos no le dan importancia y las chicas sí (Agatston *et al.*, 2007).

Sin embargo, autores como Hoff y Mitchell (2009) consideran que este tipo de situaciones tienen consecuencias negativas para ambos grupos.

Igual que en el caso del bullying, Garaigordobil (2011) recoge los comportamientos más comunes en las víctimas de cyberbullying, que pueden considerarse consecuencias características de la situación. Son los siguientes:

- Evita hablar sobre algunas llamadas que aumentan su nerviosismo.
- Tras utilizar el ordenador se muestra alterado.
- Lo mismo ocurre cuando lee algún mensaje en el móvil.

En lo que respecta al agresor, la investigación realizada por Buelga, Iranzo, Cava y Torralba (2015) indica importantes desajustes psicosociales, menos pronunciados en el caso de los agresores ocasionales frente a los severos.

Algunos estudios han analizado el efecto del cyberbullying en función de la forma en que se produce o del comportamiento realizado, pero hay muy poca investigación al respecto. Los resultados sólo indican que el uso de imágenes o video clips es lo que tiene efectos más negativos según los participantes, por encima de los efectos del bullying, mientras que otros tipos no tienen efectos tan negativos (Nocentini *et al.*, 2010; Smith *et al.*, 2006, 2008).

En definitiva, según los datos de Olweus (2013), parece que los efectos de bullying y cyberbullying son semejantes tanto cuando se produce como a medio y largo plazo, e incluso mayores a largo plazo. Pero, como señala este investigador, puesto que existe un solapamiento entre bullying y cyberbullying, es difícil determinar si las consecuencias derivan de un tipo de maltrato u otro.

### *2.7. Solapamiento entre bullying y cyberbullying*

Puesto que diferentes investigaciones, como comentamos al principio de este trabajo, han señalado la existencia de diferentes tipos de maltrato (físico, verbal, social y

psicológico), es lógico considerar el cyberbullying como uno más. Tal y como se ha indicado anteriormente, bullying y cyberbullying comparten características semejantes y muchas de las estrategias de afrontamiento y de sus consecuencias son similares.

Partiendo de estos datos los investigadores han analizado si ambos tipos de fenómenos coexisten, implicando a las mismas personas, tanto en el papel de víctimas como de agresores. Algunos estudios así lo demuestran (Dehue *et al.*, 2008; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2007a, 2007b; Mitchell *et al.*, 2007; Olweus, 2012a; Ortega-Ruiz *et al.*, 2008a; Raskauskas y Stoltz, 2007; Swartz, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Ybarra y Mitchell, 2004a, 2007; Ybarra, Espelage y Mitchell, 2007), pero otros no han obtenido datos concluyentes al respecto (Antoniadou, Kokkinos y Markos, 2016; Ybarra, Diener-West, Leaf, 2007).

Entre los que observan esta relación, también se encuentran Cross *et al.* (2009), según los cuales el 80% de las víctimas han sufrido ambos tipos de maltrato; y Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux (2010), que observan que el 66% de los implicados en casos de maltrato lo está en ambos fenómenos.

Igualmente, los resultados de Olweus (2012a) sobre una muestra estadounidense indican que el 88% de las víctimas habían sufrido ambos tipos de maltrato y el mismo porcentaje se observa en el caso de los agresores. Del mismo modo, este autor señala que en Noruega ocurre igual en el 93% de las víctimas y el 91% de los agresores. Únicamente el 10% de las personas que participaron en estos estudios sólo habían sufrido o realizado cyberbullying.

Antoniadou *et al.* (2016), por su parte, observaron que en algunos casos los implicados desempeñaban el mismo rol tanto en situaciones de bullying como de cyberbullying, pero la mayoría de ellos desempeñaba papeles diferentes según la situación.

Aparte de esto, varios estudios (Huang y Chou, 2010; Li, 2007b; Vandebosch y Van Cleemput, 2009) han observado la estrecha relación existente entre ser agresor y víctima en el mundo virtual, un hecho más común que en situaciones de bullying (Erdur-Baker, 2010; Varjas *et al.*, 2009).



### 3. Autoestima

#### 3.1. Definición y desarrollo

Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de autoestima, en primer lugar, debemos entender qué es el autoconcepto. Como indican González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García García (1997, p. 272), el autoconcepto es “la imagen que uno tiene de sí mismo” y surge de los datos que vamos recopilando a lo largo de nuestras experiencias, así como de nuestros valores. Y es un elemento fundamental a nivel emocional, motivando y fomentando nuestro comportamiento (Markus y Kitayama, 1991).

Desde el autoconcepto se desarrolla la autoestima, entendida como la valoración que hacemos de nosotros mismos, y que los autores anteriores asocian al autoconcepto ideal, que, como indican, estaría relacionado con el ideal que nos marcamos nosotros mismos y con el que se marcan los demás sobre nosotros.

Por tanto, el autoconcepto y la autoestima pueden ser positivos o negativos, en función de la valoración que hagamos de ellos. Y tienen en cuenta diferentes áreas: física, emocional, personalidad, social, académica, laboral, familiar, etc.

Si el autoconcepto depende de la información que recogemos en diferentes situaciones es lógico que esté asociado al proceso de desarrollo y que pueda ir cambiando a lo largo de la vida. En este sentido, Markus y Wurf (1987) plantearon que hay ciertos aspectos que se mantienen estables en el tiempo, pero otros varían según la situación o la motivación que presente la persona en un momento dado. Sin embargo, como señalan González-Pienda *et al.* (1997), normalmente el autoconcepto suele mantenerse estable. Según estos investigadores, el proceso de desarrollo del autoconcepto está determinado por la información facilitada por personas cercanas, por la comparación que hacemos respecto a otros, por el análisis de nuestro comportamiento, y por nuestro estado emocional. En este sentido, en la infancia es fundamental la influencia de padres, profesores y compañeros, siendo frecuente la comparación con estos últimos.

### 3.2. Relación entre autoestima y maltrato escolar

La relación entre autoestima y maltrato escolar ha sido analizada en diversas investigaciones (e. g. Brack y Caltabiano, 2014; Brewer y Kerslake, 2015; Cénat *et al.*, 2014; Fanti y Henrich, 2014; Garofalo, Holden, Zeigler-Hill y Velotti, 2016; Jackson *et al.*, 2010; Jara, Casas y Ortega-Ruiz, 2017; Kowalski y Limber, 2013; Olenik-Shemesh y Heiman, 2017; Rose *et al.*, 2017; Simon *et al.*, 2017; Sticca, Ruggieri, Alsaker y Perren, 2013; You, Lee y Kim, 2016).

Así, por ejemplo, Jackson *et al.* (2010) analizaron las relaciones entre autoconcepto, autoestima, género, raza y uso de las tecnologías de la información. Sus resultados mostraron un efecto negativo en el autoconcepto asociado al uso de los videojuegos, mientras que el efecto es positivo con el uso de Internet. Por otro lado, los resultados de Kowalski y Limber (2013) y Fanti y Henrich (2014) parecen indicar que tener una baja autoestima puede desencadenar tanto conductas de agresión como de victimización, pero los segundos también incluyen como variable el narcisismo. Además, los resultados de You *et al.* (2016) indican que el maltrato social tiene un efecto negativo sobre la salud mental de las víctimas, incluida la autoestima.

El metaanálisis realizado por Tsaousis (2016) concluye que, en términos generales, la relación entre autoestima y victimización es moderada, puesto que en algunos estudios se considera que se trata de una relación débil (Chen y Wei, 2011; citados por Tsaousis, 2016) y en otros fuerte (Blood *et al.*, 2011; citados por Tsaousis, 2016). Además, concluyen que en general la relación entre autoestima y desarrollo de una conducta agresiva es muy débil.

También Rose *et al.* (2017) estudian el papel de la autoestima en los diferentes implicados. Sus resultados muestran que a mayor autoestima existe menor riesgo de victimización, al igual que señalan que tener una autoestima baja está relacionado con mayor victimización y mayores conductas de agresión.

Simon *et al.* (2017), por su parte, observan que la baja autoestima está asociada a la victimización, mientras que las víctimas que se defienden suelen presentar alta autoestima. Por el contrario, Jara *et al.* (2017) detectan un alto nivel de autoestima en el

caso de los agresores, aunque comentan que se deberían tener en cuenta otras variables influyentes en este comportamiento.

Respecto al cyberbullying varias investigaciones han señalado la importante relación entre baja autoestima y cibervictimización (Brighi *et al.*, 2012; Olweus, 2012a, 2012b; Patchin y Hinduja, 2010). En este sentido, Cénat *et al.* (2014) consideran que las situaciones de cyberbullying pueden afectar negativamente a la autoestima.

Recientemente, Brewer y Kerslake (2015) se han interesado por la relación entre cyberbullying y soledad, empatía y autoestima, observando que la autoestima es un predictor significativo para situaciones tanto de victimización como de agresión. Yousef y Bellamy (2015) también han analizado la influencia del cyberbullying en la autoestima de alumnos árabe-americanos, obteniendo resultados que apuntan hacia un efecto negativo del maltrato sobre esta variable.

Concretando aún más, Ayas (2016) plantea que el nivel de autoestima de los espectadores es alto, mientras que en el resto de los implicados (agresores, víctimas y agresores victimizados) es bajo. Del mismo modo, Garofalo *et al.* (2016) han estudiado la relación entre agresión y autoestima, observando que el desarrollo de conductas agresivas está relacionado con un bajo nivel de autoestima.

También la investigación realizada por Olenik-Shemesh y Heiman (2017) en Israel indica que ser víctima de cyberbullying tiene una importante relación con la baja autoestima corporal y el bajo apoyo social y la autoeficacia social, aspectos que parecen predecir la victimización. Del mismo modo, los datos Palermi *et al.* (2017) muestran que las personas con menor autoestima presentan más riesgo de estar implicados en situaciones de cyberbullying, como ocurre en el caso de las víctimas.

Wolke *et al.* (2017), por su parte, compararon víctimas que sufrían tanto bullying como cyberbullying y observaron efectos negativos similares en su autoestima. Pero cuando las víctimas son maltratadas a través de varios tipos de recursos la autoestima es menor. Y lo mismo observaron Turner *et al.* (2017), afirmando que esta relación influye directamente en la ansiedad.

Por otro lado, Paulino *et al.* (2016) plantean la existencia de una desconexión moral en los implicados en situaciones de cyberbullying, asociada también a una menor

autoestima. En esta misma línea, Zezulka y Seigfried-Spellar (2016) detectan puntuaciones bajas tanto en la autoestima como en los valores morales de los agresores de cyberbullying. Del mismo modo, Le *et al.* (2017) analizaron la influencia de la desconexión moral en las conductas de agresión, mostrando que a través de ella se podía anticipar el maltrato que se cometería a los 6 meses. Asimismo, sus datos mostraron mayor desvinculación moral en los varones más mayores frente a aquellos más jóvenes, tanto varones como mujeres.

En España, De la Torre *et al.* (2008) señalaron una estrecha relación entre el rol de víctima y un bajo autoconcepto emocional y social. Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu (2012) observaron la influencia de los conflictos familiares en la autoestima, pudiendo establecerse una relación con conductas de victimización.

Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri (2013), por su parte, analizaron las relaciones entre victimización y otras variables, como autoestima, planteando que, independientemente del género, los alumnos que han sufrido maltrato presentan un significativo menor nivel de autoestima. Posteriormente, Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zych (2014) estudiaron la relación entre victimización étnico-cultural y autoestima (entre otras variables) y observaron que dicha relación es negativa. Y, recientemente, García-Fernández *et al.* (2015) han señalado la importancia de la autoestima, tanto positiva como negativa, como predictor de comportamientos de agresión y victimización. Según sus datos, las víctimas presentan autoestima negativa, mientras la autoestima positiva es más significativa en los agresores.

Por tanto, la importancia de la autoestima en el desarrollo de conductas de maltrato entre iguales ha sido señalada por algunos estudios como una variable a tener en cuenta tanto en el origen como en el desarrollo de acciones preventivas y de intervención (Garaigordobil, 2011; Jackson *et al.*, 2010; Patchin y Hinduja, 2010; Pornari y Wood, 2010; Yousef y Bellamy, 2015).

## 4. Empatía

### 4.1. Definición

La empatía, o capacidad de ponerse en el lugar del otro, ha sido ampliamente estudiada por los investigadores desde el siglo XVIII (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Pero es tras un arduo debate en las décadas de 1980 y 1990 cuando Davis (1996, p. 12) propone la siguiente definición: “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas”.

En el planteamiento de dicha definición resultaron fundamentales las investigaciones previas, fundamentalmente las desarrolladas desde la Inteligencia Emocional (IE). Pero todas ellas enfatizaban el componente cognitivo, sin tener en cuenta el afectivo hasta la propuesta de Davis (1996). Desde entonces ambos aspectos son tenidos en cuenta al hablar de empatía.

Así pues, la empatía cognitiva es aquella que permite entender de forma consciente cómo son los sentimientos de los demás y por qué aparecen (Dadds *et al.*, 2009), mientras la afectiva es la que permite ponerse en la situación del otro y entender realmente sus sentimientos (Dadds *et al.*, 2009; Jolliffe y Farrington, 2006).

### 4.2. Relación entre empatía y maltrato escolar

A lo largo de la historia se han realizado muchas investigaciones para analizar la relación entre el maltrato entre iguales y la empatía.

En 1991 Olweus (1991) señaló la falta de empatía de los agresores por sus víctimas, algo que ha sido observado posteriormente por diferentes autores (e. g. Brewer y Kerslake, 2015; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014).

Frente a estos resultados, algunos estudios indican la existencia de alta empatía en las víctimas y los espectadores que actúan ante este tipo de casos (e. g. Kokkinos *et al.*, 2014; Nickerson *et al.*, 2014; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014).

Los datos de Williford *et al.* (2016), por su parte, muestran la relación entre baja empatía cognitiva e intimidación y victimización. Del mismo modo, Van Noorden, Cillessen, Haselager, Lansu y Bukowski (2017) observan que agresores, víctimas y agresores victimizados presentan menor empatía que los no implicados en situaciones de bullying. Además, se observa que las chicas presentan más empatía cognitiva y afectiva para las chicas que los chicos, mientras que estos no diferencian según el género.

También en España se han realizado algunas investigaciones respecto a la relación entre empatía y maltrato (Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2013; Garaigordobil *et al.*, 2013), aunque el número de estudios aún es reducido.

Con relación a la empatía cognitiva, algunos estudios han observado un déficit cuando existen rasgos de crueldad-insensibilidad, pero otros no lo han indicado, lo que puede estar relacionado con la implicación o no en situaciones de maltrato. Por el contrario, los distintos trabajos coinciden en que los niños con las características mencionadas presentan problemas en empatía afectiva, lo que parece estar directamente relacionado con la intimidación (Muñoz *et al.*, 2011; Renati, Berrone y Zanetti, 2012).

Por otro lado, también hay investigaciones (Ang y Goh, 2010) que muestran la relación entre el cyberbullying y ambas formas de empatía. De hecho, se plantea que los comportamientos de agresión indirecta en bullying tradicional están relacionados con una mayor empatía cognitiva y los de agresión directa con un menor nivel de empatía cognitiva (Kaukiainen *et al.*, 1999). Ang y Goh (2010), por su parte, señalan que los ciberagresores suelen tener una menor capacidad de empatía afectiva, aunque también puede darse el caso de que alumnos con buena empatía afectiva actúen como ciberagresores, dada la falta de contacto emocional existente al utilizar internet.

Además, Ang y Goh (2010) señalan que la relación entre empatía cognitiva y cyberbullying es negativa, al igual que Schultze-Krumbholz y Scheithauer (2009) consideran que el nivel de empatía en las víctimas también es reducido. Pero, recientemente, Antoniadou *et al.* (2016) han observado que las víctimas de cyberbullying tienen más empatía cognitiva, aunque no afectiva. Por otro lado, Pfetsch (2017) observó que sólo la congruencia emocional predecía comportamientos de cyberbullying.

Machackova, Dedkova, Sevcikova y Cerna (2016) analizaron la respuesta empática de los espectadores, observando que ésta sólo aumentaba cuando se observaba directamente el cyberbullying o cuando la víctima hablaba con ellos del tema. Y esta reacción aumentaba cuando existía una relación con la víctima, incluso negativa.

También Pabian, Vandebosch, Poels, Van Cleemput y Bastiaensens (2016) se centraron en la conducta de los espectadores, que relacionan con mayor nivel de empatía, puesto que detectan más situaciones de acoso que aquellos que tienen menor capacidad empática. Estos autores lo interpretan considerando que los primeros valoran ciertas situaciones como maltrato, aunque los amigos de los agresores también lo detectan, pero creen que estas situaciones son adecuadas.

Incluso hay investigaciones (Paulino *et al.*, 2016) que plantean que la conducta de los implicados en situaciones de acoso escolar puede estar relacionada con su capacidad de conexión o desconexión moral, lo que está estrechamente relacionado con de nivel de empatía. En este sentido, el estudio realizado por Wang, Lei, Yang, Gao y Zhao (2017) sobre una muestra de jóvenes chinos indica que cuando la desconexión moral es baja la relación entre empatía y agresión resulta significativa, pero cuando la desconexión moral es alta la relación entre las anteriores no es significativa.

Si nos centramos en las diferencias por género, podemos observar que la empatía es mayor en las niñas que en los niños (Christov-Moore *et al.*, 2014), siendo más frecuente que los niños actúen como agresores en casos de bullying (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015), aunque en cyberbullying parece no haber diferencias (Slonje y Smith, 2008).

Concretando aún más, Jolliffe y Farrington (2006), observaron que es la empatía afectiva, y no la empatía cognitiva, la que está relacionada con el desarrollo de conductas de maltrato, tanto en niños como en niñas. Posteriormente, estos mismos investigadores (Jolliffe y Farrington, 2011) señalaron que los niños, pero no las niñas, que presentan baja empatía afectiva están más implicados en conductas de acoso.

Por el contrario, Ang y Goh (2010) observaron en Singapur que la empatía cognitiva está asociada a conductas de ciberacoso en niños. Las niñas también

mostraban esta tendencia cuando presentaban al mismo tiempo una baja empatía afectiva.

Por otro lado, se ha observado que la empatía es mayor conforme aumenta la edad (Bosacki y Astington, 1999), lo que disminuye los comportamientos de maltrato (Chan y Wong, 2015). Sin embargo, la prevalencia mayor de bullying se da entre los 12 y 14 años (Hasekiu, 2013), mientras en cyberbullying los resultados varían, planteando Ybarra y Mitchell (2004a) que los adolescentes suelen desarrollar más conductas de ciberacoso que los menores, aunque otras investigaciones no observan diferencias (Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008).

Igualmente es importante tener en cuenta que el estudio de Garaigordobil *et al.* (2013) concluye que los resultados sobre empatía y agresividad muestran que no hay diferencia entre personas que han sufrido bullying y aquellas que no lo han sufrido. Un resultado contradictorio con los obtenidos en investigaciones previas que observaban en las víctimas menor empatía (Malti, Perren y Buchmann, 2010; Menesini, Camodeca y Nocentini, 2010). Garaigordobil *et al.* (2013) atribuyen estos datos a la diferencia de edad entre las investigaciones, puesto que en la suya han contado con alumnos de secundaria y en las anteriores con alumnos de primaria.

En este sentido, Del Rey *et al.* (2016) han estudiado la relación de la empatía con comportamientos de bullying y cyberbullying y el efecto del género y la edad, mostrando que ambos tipos de empatía (cognitiva y afectiva) están relacionadas con la conducta de maltrato. Y, al igual que estudios anteriores, observan que el nivel de empatía es mayor en niñas y que aumenta con la edad, aunque también detectan que los alumnos más mayores están más implicados en conductas de cyberbullying.

A partir de estudios como los anteriores, que establecen relación entre empatía y maltrato entre iguales, se han planteado propuestas preventivas y de intervención (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Noorden, Haselager, Cillessen y Bukowski, 2015; Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wölfer y Scheithauer, 2016). Como indican Del Rey *et al.* (2016) dichas propuestas se basan en analizar con los alumnos situaciones concretas, publicaciones en prensa y vídeos para desarrollar y fortalecer la empatía. Pero, dados los resultados contradictorios de las investigaciones, es



fundamental seguir investigando las causas que dan lugar a este tipo de situaciones y desarrollando acciones que permitan solucionarlas (Garaigordobil, 2011).

## **5. Habilidades sociales**

### *5.1. Definición y desarrollo*

Con el fin de comprender qué son las habilidades sociales, resumiremos la recopilación de definiciones realizada por Peñafiel y Serrano (2010, pp. 9-10):

- Según Rinn y Marke (1979; citado en Peñafiel y Serrano, 2010, pp. 9-10), se trata del “repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal”. Esta propuesta plantea que se tienen habilidades sociales cuando el comportamiento tiene una consecuencia positiva o se evita una negativa.
- Para Combs y Slaby (1977; citado en Peñafiel y Serrano, 2010, pp. 9-10) es “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás”.
- Caballo (1986; citado en Peñafiel y Serrano, 2010, pp. 9-10), por su parte, considera que se trata de un conjunto de conductas sociales utilizadas para expresar “sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.
- Finalmente, Peñafiel y Serrano (2010; citado en Peñafiel y Serrano, 2010, pp. 9-10) definen las habilidades sociales como “las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos)”. A lo que añaden que son comportamientos complejos que se producen en el transcurso de las relaciones sociales.

Como señalan Oliva *et al.* (2011), las habilidades sociales adquieren especial importancia durante la adolescencia, dado el interés de los jóvenes por las relaciones interpersonales.

Este hecho ha llevado a los investigadores a tratar de desarrollar instrumentos para evaluarlas y definiciones sobre este término, como indica Pelechano (1996; citado por Oliva *et al.* 2011). De este modo, Caballo (1989) desarrolló la “Escala Multidimensional de Expresión Social”, que incluye “aceptación y oposición asertiva, capacidad para planificar, determinar las propias habilidades, establecer objetivos, concentrarse en la tarea apropiada para la obtención de dicho objetivo, tomar decisiones, y resolver conflictos según su importancia” (Oliva *et al.*, 2011, p. 175).

Monjas y González (2000), por su parte, describen las habilidades sociales como “capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal” (Oliva *et al.*, 2011, p. 176). Y Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) diferencian entre “primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para afrontar el estrés y habilidades de planificación” (Oliva *et al.*, 2011, p. 176).

En resumen, podemos decir que con el término habilidades sociales nos referimos a una serie de aspectos cognitivos y conductuales que nos permiten relacionarnos adecuadamente con los demás.

## *5.2. Relación entre habilidades sociales y maltrato escolar*

Diversos investigadores han estudiado la relación entre las habilidades sociales y el maltrato escolar, aunque no es un área tan desarrollada como la autoestima o la empatía.

Entre ellos, Richardson *et al.* (1994) y Loudin *et al.* (2003) observan que los agresores suelen presentar menor nivel de habilidades sociales. En esta misma línea, los datos obtenidos por Antoniadou y Kokkinos (2013) y Kokkinos *et al.* (2014) muestran habilidades sociales alteradas en los ciber-agresores, que quizá ocultan sus déficits al usar Internet. Pero también los resultados de Katzer *et al.* (2009) observan dificultades en las víctimas.

Muñoz *et al.* (2011), por su parte, indican que hay diferencias entre los agresores en cuando a sus habilidades sociales, puesto que algunos presentan dificultades y otros no, característica que les permitiría desarrollar conductas de manipulación. Del mismo modo, Paulino *et al.* (2016) asocian esta conducta con una visión individualista de sí mismos y con una desconexión moral, aspectos claramente relacionados con escasas habilidades sociales.

Posteriormente, el estudio de Jenkins, Demaray, Fredick y Summers (2016) observó que existe relación entre el nivel de habilidades sociales y los diferentes comportamientos de maltrato. De hecho, las personas que defienden a las víctimas presentan puntuaciones más altas en habilidades sociales.

Recientemente, Jenkins, Demaray y Tennant (2017) han afirmado que el bullying está asociado de forma negativa y significativa con las habilidades sociales. Además, éstas parecen relacionadas positiva y significativamente con conductas de defensa tanto en chicos como en chicas.

Por otro lado, Savage y Tokunaga (2017) han llevado a cabo una investigación con estudiantes universitarios sobre cyberbullying. Sus resultados indican que la conducta de los agresores varía en función de la situación, de modo en situaciones regladas utilizan sus habilidades para hacer daño a los demás, pero en contextos que no exigen habilidades sociales tienden a agredir mediante cyberbullying cuando realizarían una agresión verbal y confían en su habilidad con internet.

Los datos no parecen concluyentes para determinar cuál es la relación entre habilidades sociales y maltrato entre iguales, y la investigación sobre el tema aún es escasa. Por tanto, resulta necesario seguir analizando este tema para determinar las causas de este comportamiento y desarrollar propuestas de prevención e intervención al respecto.

## Capítulo 2: Objetivos e Hipótesis

### 1. Objetivos

Esta investigación pretende identificar las situaciones de cyberbullying que se producen entre el alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y establecer relaciones con ciertas variables psicológicas y sociales, en concreto con el nivel de autoestima, empatía y manejo de habilidades sociales.

Por tanto, los objetivos generales de la investigación son los siguientes:

- Conocer la situación real de cyberbullying en España.
- Conocer la relación de este fenómeno con el nivel de autoestima, empatía y manejo de habilidades sociales.

Con relación a estos objetivos generales nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Explorar en una muestra nacional la incidencia del fenómeno de cyberbullying.
- Analizar si el nivel de autoestima está influenciado por el rol que se desempeña en situaciones de bullying.
- Establecer la relación entre el nivel de empatía individual y la implicación en situaciones de cyberbullying.
- Estudiar la influencia de las habilidades sociales en cada uno de los roles de la dinámica cyberbullying.

En este sentido, podemos diferenciar los objetivos de la investigación en cuatro áreas principales:

1. Prevalencia, y el efecto del género y la edad.

2. Establecer la relación entre el rol asumido en la situación de cyberbullying y el nivel de Autoestima, diferenciando Autoconfianza y Autodesprecio, y el efecto de género y edad en las mismas.

3. Analizar la relación del rol de implicación en cyberbullying con el nivel de Empatía, diferenciando Empatía Cognitiva y Afectiva y el efecto de género y edad en las mismas.

4. Determinar la relación entre el rol que se presenta en la situación de cyberbullying y el nivel de Habilidades Sociales, diferenciando Habilidades Comunicativas o Relacionales, Asertividad, y Resolución de Conflictos, y el efecto de género y edad en las mismas.

Para ello utilizamos un diseño de encuesta transversal (León y Montero, 1997) basado en cuestionarios validados científicamente.

## **2. Hipótesis**

Respecto al objetivo general de esta investigación, nos planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Se encontrará una prevalencia de cyberbullying entre el 15% y un 35% de implicación directa.

Las investigaciones realizadas previamente en España muestran que el nivel de prevalencia de cyberbullying entre 2008 y 2011 pasó de 11.6% al 17.5% (Calmaestra *et al.*, 2015), encontrándose en 2014 en el 32% (Buelga *et al.*, 2015). Por tanto, esperamos observar resultados similares a los de estas investigaciones.

Hipótesis 2. Se observará cierta estabilidad a partir de los 12 años en el caso de las víctimas y un aumento en el caso de agresores y espectadores.

Planteamos esta hipótesis a partir de los resultados obtenidos por Garaigordobil (2015), que indican un porcentaje estable en las víctimas entre los 12 y 18 años, mientras aumenta el de agresores y espectadores.

Hipótesis 3. Se espera hallar diferencias según el género, de modo que los chicos suelen actuar como agresores y como víctimas en mayor medida que las chicas.

La existencia de diferencias de género en el caso de los agresores ha sido planteada tanto en estudios internacionales (Lee y Shin, 2017) como nacionales (Álvarez-García *et al.*, 2017), observándose en muchos de ellos que los chicos asumen el rol de agresores y de víctimas en mayor medida que las chicas (Garaigordobil y Oñederra, 2008a, 2010). Por tanto, esperamos encontrar resultados semejantes.

En función de cada una de las áreas señaladas anteriormente se establecen diferentes hipótesis, tal y como se recoge a continuación.

#### *Autoestima*

Hipótesis 4. Se espera hallar diferencias medias en la Autoestima según el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos.

Las investigaciones realizadas sobre bullying han señalado la existencia de diferencias en el nivel de autoestima en función del rol asumido por cada uno de los implicados en situaciones de maltrato (Alsaker, 1993; Besag, 1989; Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; Estévez *et al.*, 2009; Farrington, 1993; Garaigordobil, 2011; Kochenderfer y Ladd, 1996; Olweus, 1993a; O'Moore y Hillery, 1991; Ross, 1996; Slee y Rigby, 1993; Stanley y Arora, 1998), por tanto esperamos observar resultados similares en casos de cyberbullying, como también señalan Estévez *et al.* (2010).

Hipótesis 5. Se espera que las puntuaciones más altas en Autodesprecio estén presentes en el grupo de las “víctimas” en cyberbullying y que la Autoconfianza sea más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles.

Estudios previos han señalado diferencias en el nivel de autoestima de víctimas y agresores tanto en situaciones de bullying (Fanti y Henrich, 2014; Jara *et al.*, 2017; Kowalski y Limber, 2013; Rose *et al.*, 2017; Simon *et al.*, 2017; Tsaousis, 2016; You *et al.*, 2016) como de cyberbullying (Ayas, 2016; Brewer y Kerslake, 2015; Brighi *et al.*, 2012; Cénat *et al.*, 2014; De la Torre *et al.*, 2008; Garaigordobil *et al.*, 2013; García-Fernández *et al.*, 2015; Garofalo *et al.*, 2016; Olenik-Shemesh y Heiman, 2017;

Olweus, 2012a, 2012b; Palermi *et al.*, 2017; Patchin y Hinduja, 2010; Turnet *et al.*, 2017; Wolke *et al.*, 2017; Yousef y Bellamy, 2015; Zezulka y Seigfried-Spellar, 2016). Sin embargo, no se han estudiado suficientemente la diferencia que puede existir en las variables Autodesprecio y Autoconfianza, como planteamos en este trabajo.

Hipótesis 6. Se espera que las relaciones entre Autoestima y cyberbullying sean variantes por curso y género, presentando las chicas menor Autoconfianza y mayor Autodesprecio.

Si tenemos en cuenta, como comentamos en el Capítulo 1, que la autoestima evoluciona durante el proceso evolutivo es lógico pensar que habrá variaciones en función del curso y el género, pese a que hay autores que defienden cierta estabilidad en esta variable (González-Pienda *et al.*, 1997; Markus y Wurf, 1987).

### *Empatía*

Hipótesis 7. Se espera hallar diferencias medias en la Empatía y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos.

La existencia de diferencias en el nivel de empatía entre los diferentes implicados en situaciones de bullying ha sido planteada en investigaciones previas (Brewer y Kerslake, 2015; Kokkinos *et al.*, 2014; Nickerson *et al.*, 2014; Olweus, 1991; Van Cleemput *et al.*, 2014; Van Noorden *et al.*, 2017; Williford *et al.*, 2014, 2016), de modo que esperamos encontrar resultados similares en relación a situaciones de cyberbullying.

Hipótesis 8. Se espera que las puntuaciones más altas en Empatía Cognitiva estén presentes en el grupo de los “no implicados” o “víctimas” en cyberbullying y que la Empatía Afectiva sea más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles.

La empatía de los participantes en situaciones de cyberbullying ha sido analizada por diferentes investigadores, pero en el caso de los agresores los resultados obtenidos por Ang y Goh (2010) no dejan claro su nivel de empatía afectiva. Respecto a las víctimas, Antoniadou *et al.* (2016) sí observan mayor empatía cognitiva. Y también se han realizado algunos estudios (Machackova *et al.*, 2016; Pabian *et al.*, 2016) sobre los

espectadores, pero sin diferenciar entre empatía cognitiva y afectiva. Por tanto, el presente trabajo pretende analizar estos aspectos y establecer el nivel de empatía afectiva y cognitiva en cada uno de los implicados.

Hipótesis 9. Se espera que las relaciones entre Empatía y cyberbullying sean invariantes por género y curso.

Investigaciones previas sobre bullying (Jolliffe y Farrington, 2011) han señalado la existencia de diferencias por género en el nivel de empatía, siendo este mayor en las niñas (Christov-Moore *et al.*, 2014). Sin embargo, en situaciones de cyberbullying algunos investigadores no han observado diferencias por género en el nivel de empatía (Slonje y Smith, 2008), pero otros sí (Ang y Goh, 2010, Del Rey *et al.*, 2016).

Respecto a la edad, algunos estudios han señalado que la empatía experimenta una evolución progresiva (Bosacki y Astington, 1999, Del Rey *et al.*, 2016), reduciéndose las situaciones de bullying (Chan y Wong, 2015). Pero en el caso del cyberbullying Ybarra y Mitchell (2004a) observan más comportamientos de acoso en la adolescencia, mientras otros autores no observan diferencias (Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008).

### *Habilidades Sociales*

Hipótesis 10. Se espera hallar diferencias medias en las Habilidades Sociales y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos.

Teniendo en cuenta lo planteado en hipótesis previas sobre las variables Autoestima y Empatía, consideramos que también pueden encontrarse diferencias en Habilidades Sociales entre los implicados en situaciones de cyberbullying.

Hipótesis 11. Se espera que las puntuaciones más bajas en Habilidades Sociales estén presentes en los grupos de “víctimas” y “agresores” en cyberbullying y éstas serán más altas entre los “no implicados” en cyberbullying que en el resto de roles.

Los resultados obtenidos por estudios anteriores (Loudin *et al.*, 2003; Richardson *et al.*, 1994) indican que el nivel de habilidades sociales es menor en los agresores, igual que observan Antoniadou y Kokkinos (2013) y Kokkinos *et al.* (2014)



en el caso de ciberagresores y Katzer *et al.* (2009) en el de las cibervíctimas. Sin embargo, Muñoz *et al.* (2011) han observado diferencias entre unos agresores y otros. Por tanto, planteamos la existencia de diferencias en el nivel de Habilidades Sociales entre los diferentes roles.

Hipótesis 12. Las relaciones entre Habilidades Sociales y cyberbullying se espera que sean invariantes por género y curso.

Puesto que apenas hay investigaciones que afirmen la existencia de cambios en este sentido esperamos que en nuestro trabajo se mantenga dicha estabilidad.

## **Capítulo 3: Método**

### **1. Participantes**

La población objeto de estudio o universo poblacional son los alumnos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de entre 12 y 18 años de los centros educativos españoles de titularidad pública. Aunque es cierto que en un primer momento nos planteamos indagar también en centros concertados su escasa colaboración nos obligó a focalizarnos solo en los públicos.

De los más de mil centros con que se estableció contacto finalmente participaron el 25%. Por tanto, las unidades de muestreo han sido los centros educativos y las unidades de análisis cada uno de los alumnos como individuo.

De este modo, para asegurar una muestra representativa, se ha realizado un muestreo aleatorio estratificado, cuyos criterios de estratificación han sido tipo de centro y la provincia, realizando una afijación proporcional en el caso de curso y género. Así, se realizó un diseño muestral representativo de cada una de las Comunidades Autónomas españolas.

Finalmente, se contó con una muestra de más de 35000 sujetos, aunque cerca de 10000 fueron eliminados en los procesos de adecuación muestral y limpieza de datos, teniendo en cuenta la sobrerrepresentación de sujetos de determinadas provincias y sobrerrepresentación de género o curso en las mismas.

También quedaron fuera del estudio los participantes que mostraron respuestas inconsistentes en algunos de los cuestionarios que componían la batería.

Respecto al tamaño de la muestra tuvimos en cuenta que existiera un equilibrio entre la representatividad del universo y de cada uno de los estratos. Con este fin,

seguimos las directrices de Rodríguez Osuna (1991) para estimar proporciones en universos grandes con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{K^2 p (1-p)}{e^2}$$

siendo

n = Tamaño de la muestra

K = Nivel de confianza

P = Proporción de una categoría de la variable

(1-P) = Varianza

e = Error de muestreo

Y tuvimos en cuenta para el diseño un error muestral de .05, con un nivel de confianza de 95% y un criterio conservador respecto a la distribución de la variable en la población (P = .5).

A partir de estas consideraciones se concretó el número de centros para cada estrato, utilizando un muestreo aleatorio simple de los listados oficiales de los centros de cada estrato para seleccionar las últimas unidades (ver Tabla 1).

Sin embargo, no se resultó posible garantizar la afijación proporcional en las comunidades de Ceuta y Región de Murcia, así como en las provincias de Cádiz, Huelva, Jaén, Málaga, Gerona, Lérida y Tarragona. A pesar de ello, en las comunidades de Andalucía y Cataluña se ha mantenido la afijación proporcional por sexo y nivel educativo. Pero los datos de Asturias, Ceuta y Región de Murcia deben ser analizados con precaución, dado el reducido tamaño muestral que presentan.

Tabla 1. Distribución de la muestra manteniendo la afijación proporcional por provincia, nivel educativo y sexo.

Comunidad Autónoma	Universo	N	Error máx para IC = 95%	Error máx para IC = 99%
Andalucía	279.112	953	3,17%	4,17%
Aragón	31.180	2203	2,01%	2,65%
Asturias	20.245	338	5,29%	6,96%
Canarias	64.439	1151	2,86%	3,77%
Cantabria	12.975	939	3,08%	4,05%
Castilla y León	54.289	3868	1,52%	2,00%
Castilla-La Mancha	70.926	2803	1,81%	2,39%
Cataluña	178.486	553	4,16%	5,48%
Ceuta	2.924	168	7,34%	9,66%
Madrid	124.017	1109	2,93%	3,86%
C. Valenciana	124.076	1437	2,57%	3,38%
Extremadura	35.576	729	3,59%	4,73%
Galicia	60.988	3518	1,60%	2,11%
Baleares	25.043	888	3,23%	4,25%
La Rioja	7.556	1191	2,61%	3,43%
Melilla	3.923	587	3,73%	4,91%
Navarra	15.122	1206	2,71%	3,56%
País Vasco	34.022	2069	2,09%	2,75%
Región de Murcia	46.893	123	8,82%	11,62%
Total	1.191.792	23918	0,63%	0,83%

Por tanto, como muestra la Figura 1, la muestra definitiva estuvo compuesta por 25935 alumnos (12513 chicos y 13422 chicas), siendo la edad media global de 13.95 años ( $M_{chicos} = 13.98$ ,  $DT = 1.42$ ;  $M_{chicas} = 13.91$ ,  $DT = 1.37$ ) de la ESO pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España.

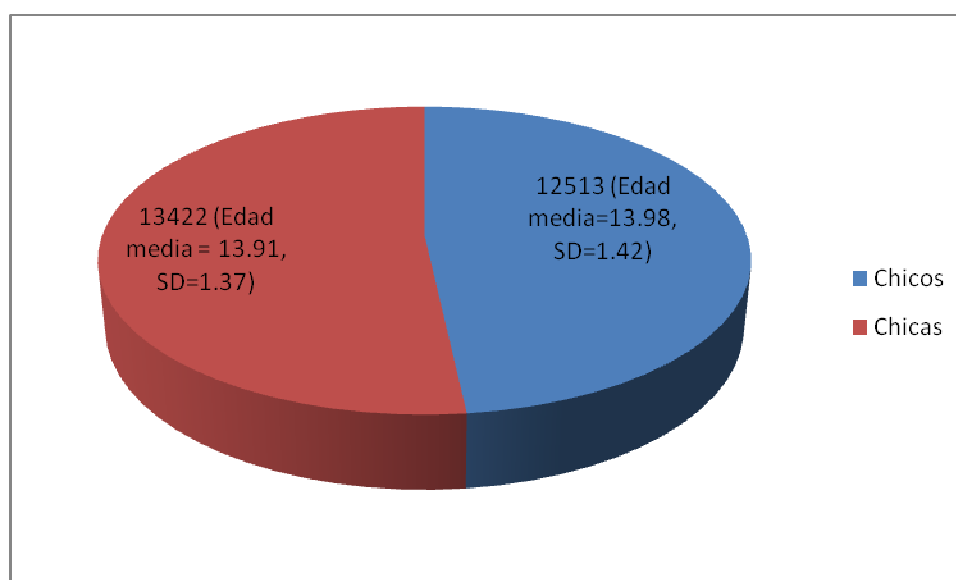


Figura 1. Muestra definitiva.

En la Tabla 2 se recogen los datos concretos sobre el número de participantes de cada género y curso de las diferentes Comunidades Autónomas.

Tabla 2. *Número de participantes de cada género y curso de las diferentes Comunidades Autónomas.*

	1º		2º		3º		4º		Total
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	
Andalucía	156	151	154	213	85	72	66	56	953
Aragón	295	273	229	278	276	276	280	296	2203
Asturias	42	34	46	50	38	40	54	34	338
Canarias	141	143	122	144	146	137	141	177	1151
Cantabria	118	113	108	161	117	133	81	108	939
Castilla y León	504	478	498	499	481	532	423	453	3868
Castilla-La Mancha	413	434	383	363	277	307	291	335	2803
Cataluña	96	114	63	67	54	65	58	36	553
Ceuta	9	4	10	22	30	33	26	34	168
Madrid	131	137	140	144	119	106	161	171	1109
C. Valenciana	226	199	182	193	148	173	139	177	1437
Extremadura	62	81	73	86	76	126	103	122	729
Galicia	380	428	517	548	390	439	396	420	3518
Baleares	153	130	116	108	86	119	76	100	888
La Rioja	156	147	135	152	130	178	141	152	1191
Melilla	44	40	110	124	49	48	78	94	587
Navarra	226	181	117	137	140	139	128	138	1206
País Vasco	161	194	252	304	302	319	252	285	2069
Región de Murcia	13	19	24	27	0	0	18	22	123
Total	3479	3430	3395	3728	3030	3361	2988	3310	23918

Nota: 102 casos del total de los participantes se consideraron valores perdidos.

## 2. Instrumentos de evaluación

La batería de instrumentos de evaluación se ha construido después de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema, considerando aspectos como estrategias de afrontamiento, asertividad, empatía, motivación de las agresiones, autoestima, y uso de las TIC.

## 2.1. Variables demográficas

Los datos sociodemográficos recogidos en el estudio fueron el curso académico, la edad de los participantes, y el género.

## 2.2. Cyberbullying

Se utilizó el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Del Rey *et al.*, 2015; Ortega-Ruiz *et al.*, 2016) (ver Anexo A).

Este instrumento se utilizó en la evaluación de las conductas de cyberbullying. Se trata de un instrumento compuesto por 22 ítems tipo likert de cinco opciones de respuesta, con una puntuación entre 0 y 4, donde 0 significa “No” y 4 “Sí, más de una vez a la semana”.

Es un cuestionario que consta de dos dimensiones, cibervictimización (ítems del 1 al 11) y ciberagresión (ítems del 12 al 22), con buenos índices de fiabilidad ( $\alpha$  total = .87,  $\alpha$  victimización = .80,  $\alpha$  agresión = .88).

Un ejemplo de ítem de cibervictimización es “Alguien me ha dicho palabras ofensivas o me ha insultado usando el móvil o internet”. Y un ejemplo de ítem de ciberagresión es “He colgado información personal de alguien en internet”.

El análisis factorial confirmatorio confirmó la estructura factorial que los autores del cuestionario presentando. Siguiendo las recomendaciones de los autores se utilizaron matrices policóricas (Del Rey *et al.*, 2015) y el Modelo RML (Robust Maximum Likelihood) debido a la violación de los principios de no normalidad y curtosis (Coeficiente de Mardia = 3737.1465). Para examinar el ajuste del modelo, utilizamos el chi-cuadrado escalado Satorra-Bentler ( $\chi^2$  S-B), y los índices SRMR, RMSEA, CFI y el NNFI. Según Byrne (2009), valores menores de .05 para RMSEA indican un buen ajuste del modelo y menores de .08 un ajuste razonable. Para CFI y NNFI, valores por encima de .90 indican un ajuste aceptable, y valores superiores a .95, excelente ajuste (Kline, 2011). Los datos mostraron un buen ajuste del modelo ( $\chi^2$  S-B = 18310.0355,  $p$  = .00; CFI = .94; NNFI = .94; RMSEA = .006).

### 2.3. Autoestima

Se utilizó la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1989), concretamente la escala adaptada y validada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) (ver Anexo B). Esta escala está formada por 10 ítems (5 formulados en positivo y otros 5 en negativo) con un patrón de respuesta tipo likert de 4 puntos, que oscila entre 1 y 4, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 4 es “totalmente de acuerdo”.

La prueba mide una única dimensión, Autoestima general. Sin embargo, en este trabajo se han diferenciado dos dimensiones, Autoconfianza y Autodesprecio. Esta diferenciación ha sido planteada anteriormente por otros investigadores (e. g. Supple, Su, Plunkett, Peterson y Bush, 2012; Tafarodi y Milne, 2002; Tafarodi y Swann, 2001; Viejo, 2012). Tafarodi y Swann (2001) y Tafarodi y Milne (2002), relacionan la Autoconfianza con la valoración positiva que hace una persona de sí misma y el Autodesprecio con la valoración negativa. Los valores de fiabilidad para autoconfianza fueron elevados ( $\alpha = .809$ ) (en función de los ítems formulados en positivo; ítems 1, 3, 4, 7, 10), al igual que para Autodesprecio ( $\alpha = .805$ ) (en función de los ítems formulados en negativo; ítems 2, 5, 6, 8, 9).

Un ejemplo de ítem de Autoconfianza es “En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a”. Y un ejemplo de ítem de Autodesprecio es “En definitiva, tiendo a pensar que soy un/a fracasado/a”.

El análisis factorial confirmatorio confirmó la estructura factorial que los autores del cuestionario presentando. Utilizamos el modelo ML, debido a que se mantenían los principios de normalidad y curtosis (Coeficiente de Mardia = 32.1353). Los datos mostraron un buen ajuste del modelo ( $\chi^2 = 3133.566$ ,  $p = .00$ ; CFI = .96; NNFI = .95; RMSEA = .0064; SRMR = .04).

### 2.4. Empatía

En la evaluación de la empatía se utilizó la adaptación realizada por Oliva *et al.* (2011) (ver Anexo C) de la *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe y Farrington, 2006). La prueba está compuesta por dos subescalas de Empatía ( $\alpha = .916$ ), la Empatía Afectiva ( $\alpha$

= .849) y la Empatía Cognitiva ( $\alpha = .905$ ). La primera, que valora la respuesta emocional dada ante lo que sienten los demás, consta de 4 ítems (ítems 1, 2, 3, 6) con un patrón de respuesta tipo likert de 5 puntos, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”. Y la segunda, referente a cómo se comprende a los demás, está formada por 5 ítems (ítems 4, 5, 7, 8, 9) con el mismo patrón de respuesta que la anterior.

Un ejemplo de ítem de Empatía Afectiva es “Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste”. Y un ejemplo de ítem de Empatía Cognitiva es “Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente”.

El análisis factorial confirmatorio confirmó la estructura factorial que los autores del cuestionario presentando. Utilizamos el modelo ML, debido a que se mantenían los principios de normalidad y curtosis (Coeficiente de Mardia = 43.8402). Los datos mostraron un buen ajuste del modelo ( $\chi^2 = 5429.951$ ,  $p = .00$ ; CFI = .95; NNFI = .93; RMSEA = .08; SRMR = .05).

## 2.5. *Habilidades Sociales*

La *Escala de Habilidades Sociales* (Oliva *et al.*, 2011) (ver Anexo D) se compone de 12 ítems con un patrón de respuesta tipo likert de 7 puntos, donde 1 es “totalmente falsa” y 7 es “totalmente verdadera”. Permite obtener 3 puntuaciones diferentes: Habilidades Comunicativas o relacionales ( $\alpha = .812$ ) a partir de 5 ítems (ítems 1, 3, 5, 6, 8), Asertividad ( $\alpha = .756$ ) a partir de 3 ítems (ítems 2, 7, 11), y Habilidades de Resolución de Conflictos ( $\alpha = .825$ ) a partir de 4 ítems (ítems 4, 9, 10, 12), además de una puntuación total de Habilidades Sociales.

Un ejemplo de ítem de Habilidades Comunicativas o relacionales es “Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco”. Un ejemplo de ítem de Asertividad es “Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien”. Y un ejemplo de ítem de Habilidades de Resolución de Conflictos es “Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda”.

El análisis factorial confirmatorio confirmó la estructura factorial que los autores del cuestionario presentando. Utilizamos el modelo ML, debido a que se mantenían los



principios de normalidad y curtosis (Coeficiente de Mardia = 40.2510). Los datos mostraron un buen ajuste del modelo ( $\chi^2 = 3856.563$ ,  $p = .00$ ; CFI = .95; NNFI = .93; RMSEA = .06; SRMR = .03).

### **3. Diseño**

La metodología de esta investigación se centra en identificar las situaciones de cyberbullying que se producen entre el alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y establecer relaciones con ciertas variables psicológicas y sociales, en concreto con el nivel de autoestima, empatía y manejo de habilidades sociales.

Para ello, como comentamos en el capítulo anterior, utilizamos un diseño de encuesta transversal (León y Montero, 1997), basado en cuestionarios validados científicamente.

### **4. Procedimiento**

Inicialmente, en 2014, se recopilaron los datos necesarios para calcular la muestra de estudio a partir de la información suministrada por las consejerías de educación de las diferentes Comunidades Autónomas a través de sus páginas web.

Una vez seleccionada la muestra de centros participantes, se estableció contacto con el equipo directivo de cada uno de ellos para comunicarles la realización de este estudio, facilitándoles toda la documentación al respecto, e informándoles de todos los aspectos relacionados con él.

Aquellos que decidieron participar voluntariamente en la investigación seleccionaron los grupos de alumnos que cumplimentarían los cuestionarios y los familiares de estos rellenaron el consentimiento informado o consentimiento pasivo a elección de los centros, recogido en el Anexo E.

A los centros participantes se les facilitó un código para que los alumnos rellenaran online los cuestionarios, además de un protocolo con información y aclaraciones necesarias para los docentes que los acompañaran durante esta tarea (ver Anexo F).

Tras el cumplimiento de los correspondientes consentimientos informados y de las normativas éticas y deontológicas, la cumplimentación de cuestionarios se llevó a cabo en el curso escolar 2014/2015.

## 5. Tratamiento y Análisis de datos

### 5.1. Tratamiento de Datos

Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos obtenidos durante la investigación se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 22.0 (2013) y el *Structural Equation Modeling Software* (EQS) versión 6.2 (Multivariate Software, Inc., 2013), ambos para Windows.

En segundo lugar, se diferenciaron los roles de “no implicado”, “víctima”, “agresor”, y “agresor victimizado” utilizando el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ) (Ortega-Ruiz *et al.*, 2016), del siguiente modo:

- Se considera víctima aquella persona que ha marcado en alguno de los ítems de victimación (ítems del 1 al 7) 2 o más y, en el resto de ítems del cuestionario menos de 2.
- Se considera agresor si ha marcado en alguno de los ítems de agresión (ítems del 8 al 14) 2 o más y, en el resto de ítems del cuestionario menos de 2.
- Se considera agresor victimizado si ha marcado en alguno de los ítems de victimización 2 o más y en alguno de los ítems de agresión también 2 o más.
- Se considera como no implicado aquel que ha marcado en todos los ítems menos de 2.

La adaptación de Martín-Albo *et al.* (2007) de la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Rosenberg, 1989) arroja datos de la Autoconfianza y el Audesprecio de los alumnos.

- El valor de la Autoconfianza que oscila entre 5 y 20 puntos se calcula con el sumatorio de los valores de los ítems 1, 3, 4, 7 y 10. Puntuaciones altas en esta subescala indican altos niveles de Autoconfianza.

- El Autodesprecio se calcula sumando los ítems 2, 5, 6, 8 y 9, obteniendo el mismo rango de valores, de 5 a 20. Puntuaciones altas en esta subescala indican altos niveles de Autodesprecio.

En cuarto lugar, la adaptación realizada por Oliva *et al.* (2011) de la *Basic Empathy Scale* (BES; Jolliffe y Farrington, 2006) permite conocer el nivel de Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva que una persona tiene en función de la puntuación obtenida, de la forma que se indica a continuación:

- Se obtiene la puntuación de Empatía Afectiva a partir de la suma de los 4 ítems que la componen (ítems 1, 2, 3, 6), correspondiendo el mayor nivel de Empatía Afectiva a la mayor puntuación, los datos oscilan entre los 4 y los 20 puntos.
- Se obtiene la puntuación de Empatía Cognitiva a partir de la suma de los 5 ítems que la componen (ítems 4, 5, 7, 8, 9), correspondiendo el mayor nivel de Empatía Cognitiva a la mayor puntuación, los valores oscilan entre los 5 y los 25 puntos.

Finalmente, la *Escala de Habilidades Sociales* (Oliva *et al.*, 2011) permite identificar el nivel de Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Habilidades de Resolución de Conflictos que la persona presenta a través de sus puntuaciones, de la siguiente manera:

- Las puntuaciones de los ítems correspondientes a Habilidades Comunicativas o relacionales (ítems 1, 3, 5, 6 y 8) se invierten, siendo la puntuación 1 igual a 7, 2 igual a 6, 3 igual a 5, 4 igual a 4, 5 igual a 3, 6 igual a 2 y 7 igual a 1. Las puntuaciones obtenidas se suman y el resultado oscila entre 5 y 35 puntos, correspondiendo el mayor nivel de Habilidades Comunicativas o relacionales a la mayor puntuación.
- Las puntuaciones de los ítems correspondientes a Asertividad (ítems 2, 7 y 11) se suman y los valores oscilan entre 3 y 21 puntos, correspondiendo el mayor nivel de Asertividad a la mayor puntuación.
- Las puntuaciones de los ítems correspondientes a Habilidades de Resolución de Conflictos (ítems 4, 9, 10 y 12) se suman, correspondiendo el mayor nivel de Habilidades de Resolución de Conflictos a la mayor puntuación, los valores pueden oscilar entre los 4 y los 28 puntos.

## 5.2. Análisis de Datos

Se utilizaron estadísticos univariados (media y desviación típica) diferenciando a los alumnos según curso, rol y género para describir cada una de las variables analizadas: Autoconfianza y Autodesprecio; Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva; y Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos.

También se ha realizado un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de 2x4x4 para analizar cada una de las variables (Autoconfianza y Autodesprecio; Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva; y Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos) en función del género, del curso y del rol de los participantes.

Del mismo modo se han llevado a cabo análisis de varianza (ANOVA) para cada una de las variables dependientes Autoestima (Autoconfianza y Autodesprecio), Empatía (Cognitiva y Afectiva) y Habilidades Sociales (Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos) en función del género y el rol. Se ha aplicado la prueba post hoc de Tukey o Game-Howell (según el caso) para determinar las diferencias existentes entre los roles de los participantes y, en función del género la prueba *t de Student* para muestras independientes.

Finalmente, en cuarto lugar, en cada una de las áreas estudiadas (Autoestima, Empatía y Habilidades Sociales) se ha estimado la magnitud del tamaño del efecto mediante la prueba *d* de Cohen (1988), definida como la diferencia entre grupos estandarizada en términos de la desviación típica agrupada:  $d = X_a - X_b / S_{Agrupada}$

Con el objetivo de interpretar los valores numéricos obtenidos hemos acudido a los criterios utilizados por el autor de este índice. Cohen (1988) estableció como guía general unos rangos concretos de valores “d” para interpretar el tamaño del efecto. Consideró  $d = .20$  como tamaño del efecto pequeño,  $d = .50$  como tamaño del efecto medio y  $d = .80$  como tamaño del efecto elevado. Además, se tendrá en cuenta el valor de ETA cuadrado ( $\eta^2$ ), que indica el valor que la variable independiente controla del obtenido por la variable dependiente. Cohen (1988) interpreta este valor del siguiente modo:  $\eta^2 = .01$  como tamaño del efecto pequeño,  $\eta^2 = .06$  como tamaño del efecto mediano y  $\eta^2 = .15$  como tamaño del efecto grande.

## Capítulo 4: Resultados

### 1. Roles implicados en el maltrato

Los resultados globales obtenidos muestran que el 9.8% de los 25935 participantes en la investigación son “víctimas”, el 3% son “agresores”, el 6% “agresores victimizados” y “no implicados” el 81.2%, como puede apreciarse en la Figura 2.

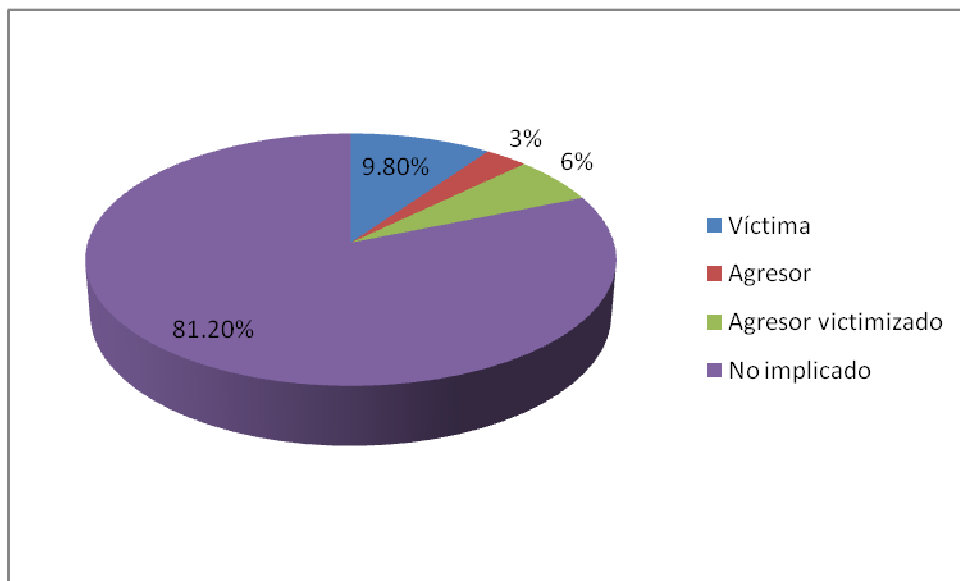


Figura 2. Distribución global de roles.

En la Figura 3 podemos observar los grupos entre los que hay diferencias estadísticamente significativas entre sexos, ya que los análisis estadísticos mostraron frecuencias observadas diferentes a las esperadas [ $\chi^2(3,21901) = 79.827, p < .001$ ]. Del total de chicas el 11% son “víctimas” frente al 8.5% de los chicos, mientras que el 3.4% de los chicos asume el papel de agresor frente al 2.7% de las chicas. Por otro lado, el 7% de los chicos desempeña el rol de “agresor victimizado” frente al 5% de las chicas. Y el 81.30% de los “no implicados” son chicas frente al 81% de los chicos.

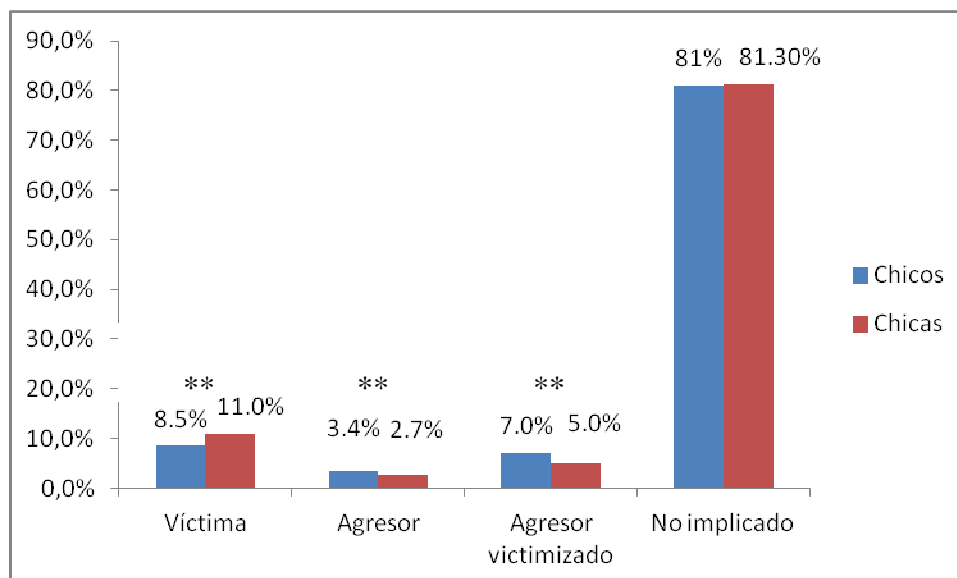


Figura 3. Distribución global de roles en función del género.

Por otro lado, en la Tabla 3 se recoge la distribución de roles en las diferentes Comunidades Autónomas.

Tabla 3. Distribución de roles en las diferentes Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma	Roles Cyberbullying							
	No implicado		Víctima		Agresor		Agresor victimizado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Andalucía	588	74.3%	117	14.8%	29	3.7%	57	7.2%
Aragón	1564	82.2%	175	9.2%	73	3.8%	91	4.8%
Asturias	255	84.2%	26	8.6%	5	1.7%	17	5.6%
Canarias	798	82.4%	99	10.2%	21	2.2%	51	5.3%
Cantabria	666	82.1%	78	9.6%	24	3.0%	43	5.3%
Castilla y León	2671	81.5%	297	9.1%	99	3.0%	211	6.4%
Castilla-La Mancha	1924	81.8%	225	9.6%	68	2.9%	135	5.7%
Cataluña	313	71.1%	62	14.1%	20	4.5%	45	10.2%
Ceuta	121	79.6%	21	13.8%	3	2.0%	7	4.6%
Madrid	715	78.7%	100	11.0%	36	4.0%	57	6.3%
Comunidad Valenciana	1010	82.2%	101	8.2%	33	2.7%	84	6.8%
Extremadura	510	82.1%	49	7.9%	20	3.2%	42	6.8%
Galicia	2466	82.8%	276	9.3%	81	2.7%	154	5.2%
Islas Baleares	592	78.2%	89	11.8%	29	3.8%	47	6.2%
La Rioja	788	79.8%	101	10.2%	36	3.6%	62	6.3%
Melilla	384	73.6%	79	15.1%	16	3.1%	43	8.2%
Navarra	869	86.6%	73	7.3%	17	1.7%	44	4.4%
País Vasco	1406	82.9%	149	8.8%	51	3.0%	91	5.4%
Región de Murcia	74	64.9%	20	17.5%	2	1.8%	18	15.8%
Total	17714	81.2%	2137	9.8%	663	3%	1299	6%

La distribución de roles en los diferentes cursos mostraba diferencias estadísticamente significativas [ $\chi^2(9,21901) = 155.650, p < .001$ ]. Si analizamos la evolución general de los roles en los diferentes cursos observamos un aumento progresivo del número de “agresores” y “agresores victimizados”, mientras el de víctimas aumenta de 1º a 2º, desciende en 3º y vuelve a aumentar en 4º, como muestra la Figura 4. En 1º de ESO, de un total de 5445 alumnos, el 8.8% son “víctimas”, el 1.8% son “agresores”, el 1.2% son “agresores victimizados” y el 85.2% son “no implicados”. En 2º de ESO, de un total de 5806 alumnos, el 10.3% son “víctimas”, el 2.8% son “agresores”, el 5.6% son “agresores victimizados” y el 81.2% son “no implicados”. En 3º de ESO muestran que, de un total de 5333 alumnos, el 9.5% son “víctimas”, el 3.3% son “agresores”, el 6.2% son “agresores victimizados” y el 81.1% son “no implicados”. En 4º de ESO, de un total de 5317 alumnos, el 10.6% son “víctimas”, el 4.3% son “agresores”, el 8% son “agresores victimizados” y el 77.2% son “no implicados”.

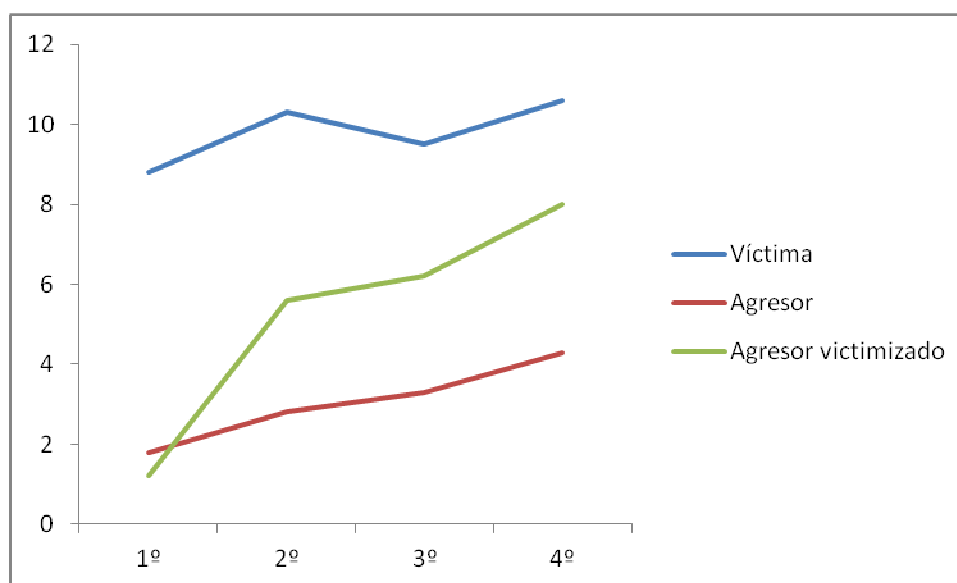


Figura 4. Evolución general de los roles en los diferentes cursos.

Si separamos la muestra por sexo, la distribución de roles en los diferentes cursos mostraba diferencias estadísticamente significativas [ $\chi^2(9,10669) = 81.669, p < .001$ ]. Podemos observar que en el caso de los chicos existe un incremento progresivo de “agresores” y “agresores victimizados” a lo largo de los cursos, mientras el porcentaje de “víctimas” disminuye ligeramente de 2º a 3º y vuelve a subir en 4º, como muestra la Figura 5.

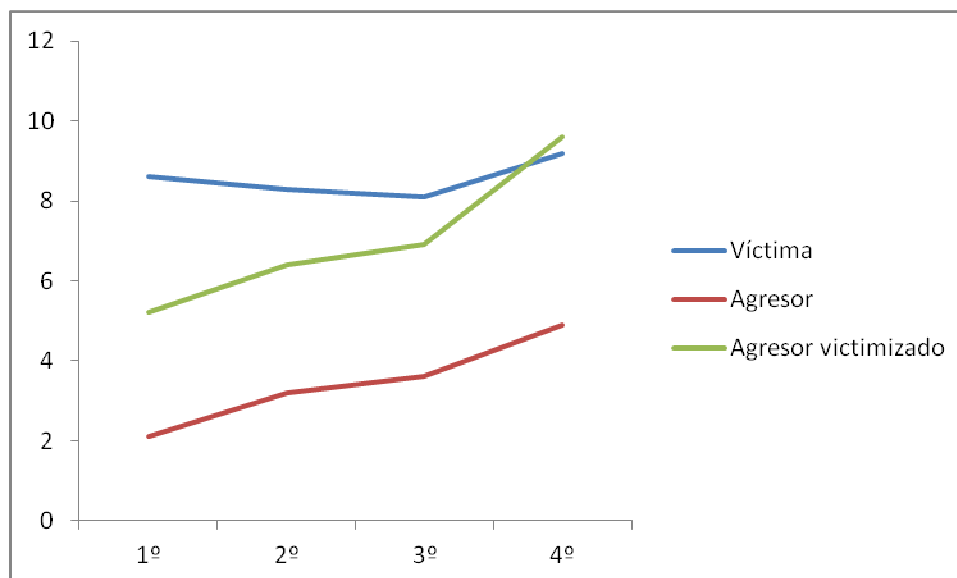


Figura 5. Evolución general de los roles en los diferentes cursos en los chicos.

En el caso de las chicas la distribución de roles en los diferentes cursos mostraba diferencias estadísticamente significativas [ $\chi^2(9,11232) = 89.320, p < .001$ ]. Se observa también un incremento progresivo de “agresores” y “agresores victimizados” a lo largo de los cursos, mientras el porcentaje de “víctimas” disminuye ligeramente de 2º a 3º y vuelve a subir ligeramente en 4º, como muestra la Figura 6.

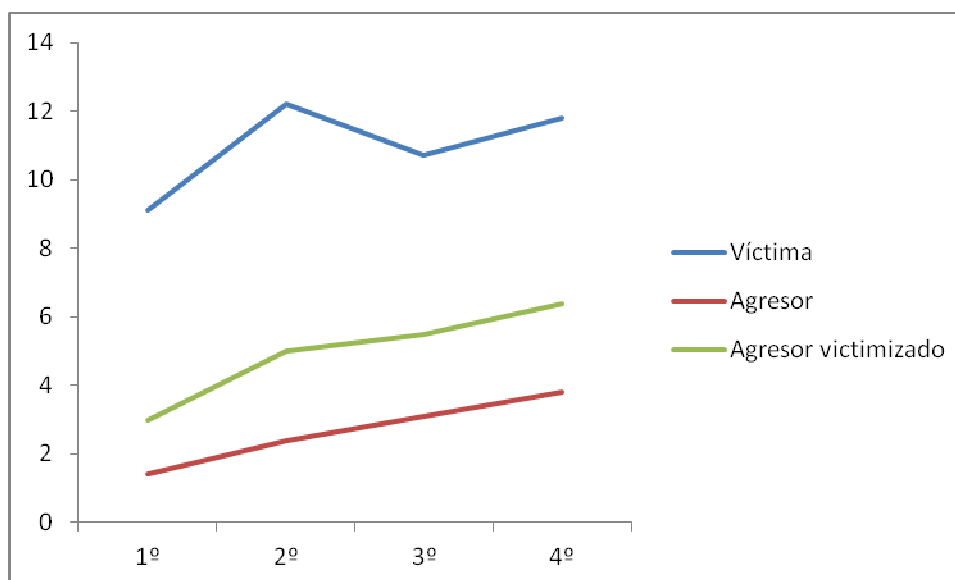


Figura 6. Evolución general de los roles en los diferentes cursos en las chicas.

Comparando los datos recogidos en las Figuras 5 y 6 podemos observar que en 1º de ESO hay un reparto desigual con respecto al sexo de los implicados [ $\chi^2(3,5445) =$



20.923,  $p < .001$ ]. Concretamente el 9.1% de las chicas son “víctimas” frente al 8.6% de los chicos, mientras que el 2.1% de los chicos asume el papel de “agresor” frente al 1.4% de las chicas. Por otro lado, el 5.2% de los chicos desempeña el rol de “agresor victimizado” frente al 3% de las chicas. Y el 86.40% de las chicas son “no implicados” frente al 84.10% de los chicos. Tras observar los residuos tipificados corregidos, constatamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas solo en el caso de “no implicados”, en cuyo grupo hay una proporción más elevada de chicas y en el rol de “agresores victimizados”, siendo la proporción de chicos mayor que la de chicas.

En 2º de ESO, al igual que sucedió en 1º, hay una proporción desigual de la distribución de los roles con respecto al sexo [ $\chi^2(3,5806) = 30.429$ ,  $p < .001$ ]. El 12.2% de las chicas son “víctimas” frente al 8.3% de los chicos, mientras que el 3.2% de los chicos asume el papel de “agresor” frente al 2.4% de las chicas. Por otro lado, el 6.4% de los chicos desempeña el rol de “agresor victimizado” frente al 5% de las chicas. Y el 82.10% de los chicos son “no implicados” comparados con el 80.40% de las chicas. En este curso, tras consultar los residuos tipificados corregidos, se observan diferencias estadísticamente significativas en “víctimas” y “agresores victimizados”, siendo mayor la proporción de chicas en el primer grupo y de chicos en el segundo.

En 3º de ESO nuevamente detectamos la relación de la variable sexo con el rol [ $\chi^2(3,5333) = 14.706$ ,  $p < .01$ ]. El 10.7% de las chicas son “víctimas” frente al 8.1% de los chicos, mientras que el 3.6% de los chicos asume el papel de “agresor” frente al 3.1% de las chicas. Por otro lado, el 6.9% de los chicos desempeña el rol de “agresor victimizado” frente al 5.5% de las chicas. Y el 81.30% de los chicos son “no implicados” frente al 80.80% de las chicas. Al igual que en el curso anterior, en 3º se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en “víctimas”, con una mayor proporción de chicas, y “agresores victimizados”, con una mayor proporción de chicos.

Nuevamente en 4º de ESO volvemos a encontrar diferencias significativas en el reparto de chicos y chicas en los diferentes roles [ $\chi^2(3,5317) = 29.993$ ,  $p < .001$ ]. Específicamente, el 11.8% de las chicas se considera “víctimas” frente al 9.2% de los chicos, mientras que el 4.9% de los chicos asume el papel de “agresor” frente al 3.8% de las chicas. Por otro lado, el 9.6% de los chicos desempeña el rol de “agresor victimizado” frente al 6.4% de las chicas. Y el 78% de las chicas son “no implicados”

frente al 76.30% de los chicos. En este curso también observamos en los residuos tipificados corregidos, la existencia de diferencias estadísticamente significativas tanto en “víctimas”, donde la proporción de chicas es mayor, como en “agresores” y “agresores victimizados”, donde la proporción de chicos es mayor.

## **2. Relación entre variables psicológicas asociadas y roles de cyberbullying**

En este apartado expondremos los resultados obtenidos en las distintas variables de los instrumentos utilizados: *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)*, *Basic Empathy Scale (BES)* y *Escala de Habilidades Sociales*.

Previamente a los análisis intragrupo, realizamos un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de 2x4x4 para el conjunto de variables del RSES utilizadas en nuestra investigación (Autoconfianza y Autodesprecio), otro para las variables utilizadas en la escala BES (Empatía Afectiva y Empatía Cognitiva) y un último MANOVA para las variables de la Escala de Habilidades Sociales utilizadas en nuestra investigación (Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Habilidades de Resolución de Conflictos) para determinar si había una interacción entre roles, curso y género.

### *2.1. Autoestima*

En relación a los resultados estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica), la Tabla 4 resume los datos de los sujetos de la muestra en Autoestima positiva o Autoconfianza en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

Tabla 4. *Descriptivos de Autoconfianza por curso, rol y género.*

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1°	“no implicado”	2101	16.21	3.40	1947	15.97	3.38	4048	32.18	6.78
	“víctima”	205	15.23	3.92	208	14.33	3.99	413	29.56	7.91
	“agresor”	53	16.00	3.46	32	15.34	3.51	85	31.34	6.97
	“agresor victimizado”	130	15.12	4.10	66	14.08	4.20	196	29.20	8.30
2°	“no implicado”	2066	16.48	3.24	2099	15.61	3.35	4165	32.09	6.59
	“víctima”	211	15.01	3.78	336	14.00	3.89	547	29.01	7.67
	“agresor”	80	16.15	3.82	68	15.51	3.81	148	31.66	7.63
	“agresor victimizado”	157	15.55	3.41	129	14.31	3.71	286	29.86	7.12
3°	“no implicado”	1888	16.44	3.14	1969	15.35	3.30	3857	31.79	6.44
	“víctima”	191	15.27	3.54	266	13.86	3.81	457	29.13	7.35
	“agresor”	85	16.29	3.22	78	15.17	3.21	163	31.46	6.43
	“agresor victimizado”	165	15.67	3.42	133	14.16	3.99	298	29.83	7.41
4°	“no implicado”	1784	16.62	3.07	1897	15.20	3.35	3681	31.82	6.42
	“víctima”	211	15.73	3.54	280	13.90	3.83	491	29.63	7.37
	“agresor”	116	16.25	3.54	92	15.91	3.22	208	32.16	6.76
	“agresor victimizado”	220	15.96	3.74	152	14.13	3.76	372	30.09	7.50

En función de estos datos, observamos una mayor puntuación de los chicos en todos los roles y en todos los cursos en la media de Autoconfianza.

La Tabla 5 resume los datos estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica), de los sujetos de la muestra en Autoestima negativa o Autodesprecio en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

Estos datos muestran las chicas obtienen una mayor puntuación media de Autodesprecio en todos los cursos y en todos los roles.

Tabla 5. Descriptivos de Autodesprecio por curso, rol y género.

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1°	“no implicado”	2101	9.21	3.41	1947	9.51	3.64	4048	18.72	7.05
	“víctima”	205	11.14	4.31	208	12.31	4.42	413	23.45	8.73
	“agresor”	53	10.58	4.09	32	10.72	3.81	85	21.30	7.90
	“agresor victimizado”	130	11.30	4.17	66	12.95	4.19	196	24.25	8.36
2°	“no implicado”	2066	9.15	3.53	2099	10.13	3.83	4165	19.28	7.36
	“víctima”	211	11.20	4.03	336	12.94	4.14	547	24.14	8.17
	“agresor”	80	10.10	3.95	68	11.01	4.33	148	21.11	8.28
	“agresor victimizado”	157	11.65	3.94	129	13.09	4.05	286	24.74	7.99
3°	“no implicado”	1888	9.29	3.56	1969	10.64	3.77	3857	19.93	7.33
	“víctima”	191	11.71	4.17	266	13.09	4.28	457	24.80	8.45
	“agresor”	85	10.28	3.75	78	10.90	3.94	163	21.18	7.69
	“agresor victimizado”	165	10.93	4.05	133	12.77	4.55	298	23.70	8.60
4°	“no implicado”	1784	9.11	3.47	1897	10.78	3.90	3681	19.89	7.37
	“víctima”	211	10.62	3.94	280	13.16	4.06	491	23.78	8.00
	“agresor”	116	9.95	3.77	92	11.01	4.09	208	20.96	7.86
	“agresor victimizado”	220	10.36	4.12	152	12.46	4.17	372	22.82	8.29

Con el objetivo de evaluar si los alumnos con distintos roles de cyberbullying (“no implicado”, “víctima”, “agresor”, y “agresor victimizado”) presentaban diferentes puntuaciones en las variables de Autoconfianza y Autodesprecio en los distintos cursos (1°, 2°, 3° y 4° ESO), y según el género, así como para determinar si había una interacción entre roles, curso y género, se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de 2x4x4. Esta interacción no fue significativa ( $p > .05$ ), al igual que la interacción entre curso y género. Pero sí fue significativa la interacción entre género y roles con  $\Lambda$  de Wilks = .999,  $F_{(6, 38766)} = 3.958$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .001$ ; y curso y roles con  $\Lambda$  de Wilks = .998,  $F_{(18, 38766)} = 1.869$ ,  $p = .014$ ,  $\eta^2 = .001$ . El efecto principal del género fue significativo con  $\Lambda$  de Wilks = .990,  $F_{(2, 19382)} = 93.972$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .010$ . Este resultado indica que la composición lineal de las variables dependientes difiere para los chicos y las chicas. El efecto principal de los roles de cyberbullying fue significativo con  $\Lambda$  de Wilks = .953,  $F_{(6, 38766)} = 158.981$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .024$ . Este dato indica que la composición lineal de las variables dependientes difiere para los distintos

roles de cyberbullying. Sin embargo, el efecto principal del curso no fue significativo ( $p > .05$ ).

Debido principalmente a que la interacción no es significativa, salvo entre género y roles, se procede a presentar los ANOVAS univariados para la variable dependiente Autoestima (Autoconfianza y Autodesprecio).

El ANOVA de la variable dependiente Autoconfianza en función del género resultó significativo [ $F_{(1, 19383)} = 116.329$ ;  $MSe = 11.376$ ;  $p < .001^1$ ],  $\eta^2 = .006$ ,  $1-\beta = 1$ ; al igual que el ANOVA de la variable dependiente Autodesprecio en función del género [ $F_{(1, 19383)} = 140.635$ ;  $MSe = 13.984$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .007$ ,  $1-\beta = 1$ .

Del mismo modo, el ANOVA de la variable dependiente Autoconfianza en función de los roles resultó significativo [ $F_{(3, 19383)} = 111.606$ ;  $MSe = 11.376$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .017$ ,  $1-\beta = 1$ ; al igual que el ANOVA de la variable dependiente Autodesprecio en función de los roles [ $F_{(3, 19383)} = 300.503$ ;  $MSe = 13.984$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .044$ ,  $1-\beta = 1$ .

Una vez analizados los posibles efectos fijos sobre las dos variables dependientes consideradas, a continuación, y aplicando las pruebas post hoc (la prueba de Tukey para determinar las diferencias existentes entre los roles de los participantes, y la prueba *t de Student* para muestras independientes, en función del género) se comenta entre qué subgrupos existen diferencias estadísticamente significativas. Dado que la variable género sólo tiene dos grupos, se aplica la prueba a la variable “roles de cyberbullying”, observando que tanto en la variable Autoconfianza como Autodesprecio existen diferencias significativas con una  $p < .05$  entre todos los roles (“no implicado”, “agresor” y “agresor victimizado”), salvo entre “no implicado” y “agresor”. En la variable curso se observan diferencias significativas en Autoconfianza con una  $p < .05$  entre 1º de ESO y 3º y 4º; y diferencias significativas en Autodesprecio con una  $p < .05$  entre 1º y el resto de cursos, así como entre 2º y el resto de cursos.

Respecto a la variable género, se presenta el análisis de diferencia de medias para dos muestras independientes mediante el estadístico *t de Student*. Los resultados muestran la existencia de importantes diferencias en Autoconfianza ( $t = 21.675$ ;  $p <$

---

<sup>1</sup> Los grados de libertad son fraccionales al utilizar la corrección de Greenhouse-Geisser.

.001) y Autodesprecio ( $t = - 24.000$ ;  $p < .001$ ), obteniéndose mayores puntuaciones en el grupo de chicos en Autoconfianza y en el grupo de chicas en Autodesprecio.

Al realizar el cálculo del tamaño del efecto en las diferencias halladas, se observa que en Autoconfianza se obtiene un valor  $d = .28$  y en Autodesprecio se obtiene un valor  $d = .31$ , lo que en ambos casos se considera un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988).

## 2.2. Empatía

Respecto a los resultados estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica), la Tabla 6 resume los datos de los sujetos de la muestra en Empatía Cognitiva en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

Tabla 6. *Descriptivos de Empatía Cognitiva por curso, rol y género.*

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1°	“no implicado”	2246	18.57	4.97	2156	20.47	4.17	4402	39.04	9.14
	“víctima”	227	19.44	4.80	221	21.49	3.85	448	40.93	8.65
	“agresor”	57	19.19	4.27	37	20.03	4.24	94	39.22	8.51
	“agresor victimizado”	135	18.89	5.71	77	21.03	4.44	212	39.92	10.15
2°	“no implicado”	2195	18.71	4.81	2307	20.41	3.98	4502	39.12	8.79
	“víctima”	223	19.03	4.92	362	20.88	4.08	585	39.91	9.00
	“agresor”	82	18.67	5.60	72	21.24	4.28	154	39.91	9.88
	“agresor victimizado”	165	18.87	4.70	143	20.61	3.90	308	39.48	8.60
3°	“no implicado”	1985	18.62	4.70	2182	20.45	3.83	4167	39.07	8.53
	“víctima”	198	19.31	4.50	290	21.58	3.56	488	40.89	8.06
	“agresor”	84	18.43	4.60	78	20.63	3.44	162	39.06	8.04
	“agresor victimizado”	167	18.53	5.18	149	21.16	3.61	316	39.69	8.79
4°	“no implicado”	1865	18.60	4.38	2074	20.51	3.47	3939	39.11	7.85
	“víctima”	224	19.19	4.50	313	21.32	3.29	537	40.51	7.79
	“agresor”	122	18.70	4.35	100	20.56	3.78	222	39.26	8.13
	“agresor victimizado”	238	18.77	4.16	174	20.68	4.28	412	39.45	8.44

A partir de estos datos podemos observar que las chicas obtienen una mayor puntuación media en Empatía Cognitiva en todos los cursos y en todos los roles.

La Tabla 7 resume los datos estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica) de los sujetos de la muestra en Empatía Afectiva en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

Tabla 7. Descriptivos de Empatía Afectiva por curso, rol y género.

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1º	“no implicado”	2246	12.02	4.40	2156	14.45	3.92	4402	26.47	8.32
	“víctima”	227	13.34	4.40	221	15.58	3.84	448	28.92	8.24
	“agresor”	57	12.33	4.50	37	14.30	4.31	94	26.63	8.81
	“agresor victimizado”	135	12.57	4.65	77	15.62	3.87	212	28.19	8.52
2º	“no implicado”	2195	12.08	4.19	2307	14.70	3.74	4502	26.78	7.93
	“víctima”	223	12.97	4.34	362	15.19	3.93	585	28.16	8.27
	“agresor”	82	11.41	4.93	72	15.07	3.99	154	26.48	8.92
	“agresor victimizado”	165	12.27	4.31	143	15.02	3.68	308	27.29	7.99
3º	“no implicado”	1985	12.04	4.15	2182	14.86	3.64	4167	26.90	7.79
	“víctima”	198	13.53	4.00	290	15.62	3.59	488	29.15	7.59
	“agresor”	84	12.07	3.95	78	14.99	3.57	162	27.06	7.52
	“agresor victimizado”	167	12.22	4.45	149	15.11	3.68	316	27.33	8.13
4º	“no implicado”	1865	12.07	3.99	2074	14.92	3.44	3939	26.99	7.43
	“víctima”	224	12.88	3.99	313	15.84	3.37	537	28.72	7.36
	“agresor”	122	12.12	4.32	100	14.48	3.43	222	26.60	7.75
	“agresor victimizado”	238	12.08	4.11	174	14.94	3.94	412	27.02	8.05

Estos datos muestran las chicas obtienen una mayor puntuación media de Empatía Afectiva en todos los cursos y en todos los roles.

Para evaluar si los alumnos con distintos roles de cyberbullying (“no implicado”, “víctima”, “agresor”, y “agresor victimizado”) tenían diferentes puntuaciones en las variables de Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva en los distintos cursos (1º, 2º, 3º y 4º ESO) y según el género, así como para determinar si había una interacción entre roles, curso y género, se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de 2x4x4. La interacción no fue significativa ( $p > .05$ ). El efecto principal del género fue significativo con  $\Lambda$  de Wilks = .973,  $F_{(2, 20915)} = 286.119$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .027$ . Esto indica que la composición lineal de las variables dependientes difiere para los chicos y las chicas. El efecto principal de los roles de cyberbullying fue significativo con  $\Lambda$  de Wilks = .994,  $F_{(6, 41832)} = 19.279$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .003$ . Esto indica que la composición lineal de las variables dependientes difiere para los distintos roles de cyberbullying. Sin embargo, el efecto principal del curso no fue significativo ( $p > .05$ ).

Debido principalmente a que la interacción no es significativa se procede a presentar los ANOVAS univariados para la variable dependiente Empatía (Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva).

El ANOVA de la variable dependiente Empatía Cognitiva en función del género resultó significativo [ $F_{(1, 20916)} = 259.450$ ;  $MSe = 18.620$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .12$ ,  $1-\beta = 1$ ; al igual que el ANOVA de la variable dependiente Empatía Afectiva en función del género [ $F_{(1, 20916)} = 564.67$ ;  $MSe = 15.665$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .26$ ,  $1-\beta = 1$ .

Del mismo modo, el ANOVA de la variable dependiente Empatía Cognitiva en función de los roles resultó significativo [ $F_{(3, 20916)} = 18.077$ ;  $MSe = 18.620$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .003$ ,  $1-\beta = 1$ ; al igual que el ANOVA de la variable dependiente Empatía Afectiva en función de los roles [ $F_{(3, 20916)} = 37.586$ ;  $MSe = 15.665$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .003$ ,  $1-\beta = 1$ .

Una vez analizados los posibles efectos fijos sobre las dos variables dependientes consideradas, a continuación, y aplicando las pruebas post hoc (la prueba de Tukey para determinar las diferencias existentes entre los roles de los participantes, y la prueba *t de Student* para muestras independientes, en función del género), se comenta entre qué subgrupos existen diferencias estadísticamente significativas. Dado que la variable género sólo tiene dos grupos, se aplica la prueba a la variable “roles de cyberbullying”, observando que tanto en la variable Empatía Cognitiva como Empatía Afectiva existen diferencias significativas con una  $p < .001$  entre el rol de “víctima” y el resto de roles (“no implicado”, “agresor” y “agresor victimizado”), no existiendo diferencias entre el resto de comparaciones por pares.

Respecto a la variable género, se presenta el análisis de diferencia de medias para dos muestras independientes mediante el estadístico *t de Student*. Los resultados muestran la existencia de importantes diferencias en Empatía Cognitiva ( $t = -33.058$ ;  $p < .001$ ) y Empatía Afectiva ( $t = -53.131$ ;  $p < .001$ ), obteniéndose mayores puntuaciones en el grupo de chicas en ambos casos.

Al realizar el cálculo del tamaño del efecto en las diferencias halladas, se observa que tanto en Empatía Cognitiva como Afectiva se obtiene un valor  $d = .57$ , lo que se considera un tamaño del efecto moderado (Cohen, 1988).

### 2.3. Habilidades Sociales

En lo referente a los resultados estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica), la Tabla 8 resume los datos de los sujetos de la muestra en



Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

Tabla 8. *Descriptivos de Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales por curso, rol y género.*

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1º	“no implicado”	1875	20.80	7.94	1761	18.52	7.43	3636	39.32	15.37
	“víctima”	197	19.19	7.68	189	17.06	7.41	386	36.25	15.09
	“agresor”	45	21.62	7.92	33	18.45	8.51	78	40.07	16.43
	“agresor victimizado”	112	21.19	8.50	63	18.02	6.74	175	39.21	15.24
2º	“no implicado”	1899	21.00	7.75	1947	18.09	7.35	3846	39.09	15.10
	“víctima”	192	19.19	7.19	315	17.19	7.72	507	36.38	14.91
	“agresor”	71	23.45	8.39	69	20.10	7.02	140	43.55	15.41
	“agresor victimizado”	149	19.75	7.54	119	18.73	7.77	268	38.48	15.31
3º	“no implicado”	1736	21.00	7.72	1879	18.31	7.19	3615	39.31	14.91
	“víctima”	171	18.25	8.14	258	17.55	8.00	429	35.80	16.14
	“agresor”	73	21.59	7.87	76	19.45	7.49	149	41.04	15.36
	“agresor victimizado”	143	20.69	8.10	132	17.88	8.04	275	38.57	16.14
4º	“no implicado”	1706	20.91	7.42	1865	18.02	7.21	3571	38.93	14.63
	“víctima”	194	19.12	8.05	290	16.99	7.65	484	36.11	15.70
	“agresor”	112	22.18	7.39	88	18.43	7.52	200	40.61	14.91
	“agresor victimizado”	210	21.40	8.54	152	18.60	7.23	362	40.00	15.77

Estos datos muestran que los chicos obtienen una mayor puntuación media en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales en todos los cursos y en todos los roles.

La Tabla 9 resume los datos estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica) de los sujetos de la muestra en Asertividad en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

A partir de estos datos observamos una mayor puntuación media de Asertividad de las chicas en todos los cursos y roles.

Tabla 9. Descriptivos de Asertividad por curso, rol y género.

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1º	“no implicado”	1875	15.38	4.45	1761	16.46	3.79	3636	31.84	8.24
	“víctima”	197	15.63	4.58	189	16.51	3.66	386	32.14	8.24
	“agresor”	45	14.98	4.29	33	15.33	4.04	78	30.31	8.33
	“agresor victimizado”	112	15.20	5.10	63	15.75	3.94	175	30.95	9.04
2º	“no implicado”	1899	15.39	4.18	1947	16.08	3.69	3846	31.47	7.87
	“víctima”	192	15.28	4.14	315	16.25	3.67	507	31.53	7.81
	“agresor”	71	14.24	4.79	69	15.51	3.80	140	29.75	8.59
	“agresor victimizado”	149	14.57	3.90	119	15.41	3.70	268	29.98	7.60
3º	“no implicado”	1736	15.10	4.14	1879	15.93	3.60	3615	31.03	7.74
	“víctima”	171	15.19	4.16	258	16.55	3.88	429	31.74	8.04
	“agresor”	73	14.64	3.87	76	15.59	3.87	149	30.23	7.74
	“agresor victimizado”	143	14.52	4.22	132	15.89	3.82	275	30.41	8.04
4º	“no implicado”	1706	14.90	4.03	1865	16.04	3.29	3571	30.94	7.32
	“víctima”	194	15.32	4.14	290	16.29	3.30	484	31.61	7.44
	“agresor”	112	14.66	3.80	88	15.89	3.44	200	30.55	7.24
	“agresor victimizado”	210	14.80	4.04	152	15.47	3.45	362	30.27	7.49

La Tabla 10 resume los datos estadísticos descriptivos univariados (media y desviación típica) de los sujetos de la muestra en Resolución de Conflictos en función de las variables curso, roles de cyberbullying y género.

Estos datos muestran una mayor puntuación de las chicas en la media de Resolución de Conflictos en todos los cursos y roles, salvo en el de “agresor” en 1º de ESO, donde los chicos obtienen una puntuación ligeramente mayor (17 frente a 16.79).

Tabla 10. Descriptivos de Resolución de Conflictos por curso, rol y género.

CURSO	ROLES	GÉNERO								
		CHICOS			CHICAS			TOTAL		
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1º	“no implicado”	1875	17.23	6.13	1761	19.54	5.42	3636	36.77	11.55
	“víctima”	197	18.39	6.12	189	19.99	5.60	386	38.38	11.72
	“agresor”	45	17.00	5.73	33	16.79	6.88	78	33.79	12.61
	“agresor victimizado”	112	16.83	6.42	63	19.14	5.59	175	35.97	12.01
2º	“no implicado”	1899	17.27	5.76	1947	19.39	5.16	3846	36.66	10.92
	“víctima”	192	17.40	5.77	315	19.43	5.35	507	36.83	11.12
	“agresor”	71	17.45	5.82	69	19.30	5.09	140	36.75	10.91
	“agresor victimizado”	149	16.36	5.88	119	17.84	4.99	268	34.20	10.87
3º	“no implicado”	1736	17.12	5.69	1879	19.17	4.95	3615	36.29	10.64
	“víctima”	171	17.39	5.47	258	19.46	5.34	429	36.85	10.81
	“agresor”	73	16.70	5.21	76	18.68	5.36	149	35.38	10.57
	“agresor victimizado”	143	16.72	6.07	132	19.12	5.41	275	35.84	11.48
4º	“no implicado”	1706	16.94	5.33	1865	19.29	4.66	3571	36.23	9.99
	“víctima”	194	17.46	5.59	290	19.57	5.07	484	37.03	10.66
	“agresor”	112	17.03	5.39	88	18.09	5.65	200	35.12	11.04
	“agresor victimizado”	210	16.70	5.71	152	18.76	4.89	362	35.46	10.60

Para de evaluar si los alumnos con distintos roles de cyberbullying (“no implicado”, “víctima”, “agresor”, y “agresor victimizado”) tenían diferentes puntuaciones en las variables de Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos en los distintos cursos (1º, 2º, 3º y 4º ESO) y según el género, así como para determinar si había una interacción entre roles, curso y género, se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de 2x4x4. Esta interacción no fue significativa ( $p > .05$ ), al igual que la interacción entre curso y género y entre curso y roles. Pero sí fue significativa la interacción entre género y roles con  $\Lambda$  de Wilks = .999,  $F_{(9, 44019)} = 1.961$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .000$ . El efecto principal del género fue significativo con  $\Lambda$  de Wilks = .989,  $F_{(3, 18087)} = 68.458$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .011$ . Esto indica que la composición lineal de las variables dependientes difiere para los chicos y las chicas. El efecto principal de los roles de cyberbullying fue significativo con  $\Lambda$  de Wilks = .995,  $F_{(9, 44016)} = 10.947$ .  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.002$ . Esto indica que la composición lineal de las variables dependientes difiere para los distintos roles de cyberbullying. Sin embargo, el efecto principal del curso no fue significativo ( $p > .05$ ).

Debido principalmente a que la interacción no es significativa, salvo entre género y roles, se procede a presentar los ANOVAS univariados para la variable dependiente Habilidades Sociales (Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos).

El ANOVA de la variable dependiente Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales en función del género resultó significativo [ $F_{(1, 18089)} = 118.626$ ;  $MSe = 57.136$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .007$ ,  $1-\beta = 1$ ; al igual que el ANOVA de la variable dependiente Asertividad en función del género [ $F_{(1, 18089)} = 63.443$ ;  $MSe = 15.340$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .003$ ,  $1-\beta = 1$ ; y el ANOVA de la variable dependiente Resolución de Conflictos en función del género [ $F_{(1, 18089)} = 126.054$ ;  $MSe = 29.509$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .007$ ,  $1-\beta = 1$ .

Del mismo modo, el ANOVA de la variable dependiente Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales en función de los roles resultó significativo [ $F_{(3, 18089)} = 24.985$ ;  $MSe = 57.136$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = 0.004$ ,  $1-\beta = 1$ ; al igual que el ANOVA de la variable dependiente Asertividad en función de los roles [ $F_{(3, 18089)} = 9.447$ ;  $MSe = 15.340$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .002$ ,  $1-\beta = 1$ ; y el ANOVA de la variable dependiente Resolución de Conflictos en función del género [ $F_{(3, 18089)} = 8.551$ ;  $MSe = 29.509$ ;  $p < .001$ ],  $\eta^2 = .001$ ,  $1-\beta = 1$ .

Una vez analizados los posibles efectos fijos sobre las dos variables dependientes consideradas, a continuación, y aplicando las pruebas post hoc (la prueba de Tukey para determinar las diferencias existentes entre los roles de los participantes, y la prueba *t de Student* para muestras independientes, en función del género), se comenta entre qué subgrupos existen diferencias estadísticamente significativas. Dado que la variable género sólo tiene dos grupos, se aplica la prueba a la variable “roles de cyberbullying”, observando que en la variable Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales existen diferencias significativas con una  $p < .05$  entre todos los roles (“no implicado”, “agresor” y “agresor victimizado”), salvo entre “no implicado” y “agresor victimizado”. También en la variable Asertividad existen diferencias significativas con una  $p < .05$  entre todos los roles (“no implicado”, “agresor” y “agresor victimizado”), salvo entre “agresor” y “agresor victimizado”. Y en la variable Resolución de Conflictos existen diferencias significativas con una  $p < .05$  entre todos los roles (“no implicado”, “agresor” y “agresor victimizado”), salvo entre “no implicado” y “agresor”

y entre “agresor” y “agresor victimizado”. En la variable curso se observan diferencias significativas en Asertividad con una  $p < .001$  entre 1° de ESO y 3° y 4°.

Respecto a la variable género, se presenta el análisis de diferencia de medias para dos muestras independientes mediante el estadístico *t de Student*. Los resultados muestran la existencia de importantes diferencias en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales ( $t = 27.796$ ;  $p < .001$ ), Asertividad ( $t = -18.643$ ;  $p < .001$ ) y Resolución de Conflictos ( $t = -30.300$ ;  $p < .001$ ), obteniéndose mayores puntuaciones en el grupo de chicos en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales y en el grupo de chicas en Asertividad y Resolución de Conflictos.

Al realizar el cálculo del tamaño del efecto en las diferencias halladas, se observa que en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales se obtiene un valor  $d = .36$ , en Asertividad se obtiene un valor  $d = .24$ , y en Resolución de Conflictos se obtiene un valor  $d = .40$ , lo que en todos los casos se considera un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988).

## Capítulo 5: Discusión y conclusiones

Como comentamos en la introducción, entre los posibles conflictos escolares, el bullying ha centrado el interés de los investigadores nacionales e internacionales desde los años 60-70 del siglo XX (e. g. Avilés y Monjas, 2005; Basalisco, 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Genta *et al.*, 1996; Mellor, 1990; O'Moore *et al.*, 1997; Ortega-Ruiz, 1994a, 1994b; Ortega-Ruiz y Del Rey, 2001; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000a, 2000b; Ortega-Ruiz, Sánchez y Menesini, 2002; Rigby y Slee, 1991, 1999; Stevens y Van Oost, 1994, 1995; Vettenburg, 1999; Whitney y Smith, 1993). Y lo mismo ocurre con un tipo de maltrato escolar de reciente aparición, el cyberbullying, como muestra el metaanálisis de Kowalski *et al.* (2014). Sin embargo, pese al aumento del número de casos, los estudios sobre este fenómeno en España aún son escasos.

Por este motivo, como señalamos en la introducción y en el marco teórico de este trabajo, se plantea esta investigación, que pretende identificar las situaciones de cyberbullying que se producen entre el alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y establecer relaciones con ciertas variables psicológicas y sociales, en concreto con el nivel de autoestima, empatía y manejo de habilidades sociales.

De ahí que al inicio de este trabajo planteáramos los siguientes objetivos generales:

- Conocer la situación real de cyberbullying en España.
- Conocer la relación de estos fenómenos con el nivel de autoestima, empatía y manejo de habilidades sociales.

Los cuales matizamos en una serie de objetivos específicos y en 4 grandes áreas de análisis: prevalencia; relación con la autoestima; con la empatía; y con las habilidades sociales.

Para tratar de alcanzar estos objetivos se contó con una muestra definitiva compuesta por 25935 alumnos de ESO pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España.

## **1. Roles implicados en el maltrato**

Inicialmente, al principio de este trabajo, se plantearon tres hipótesis de partida:

Hipótesis 1. Se encontrará una prevalencia de cyberbullying entre el 15% y un 35% de implicación directa.

Hipótesis 2. Se observará cierta estabilidad a partir de los 12 años en el caso de las víctimas y un aumento en el caso de agresores y espectadores.

Hipótesis 3. Se espera hallar diferencias según el género, de modo que los chicos suelen actuar como agresores y como víctimas en mayor medida que las chicas.

Respecto a la hipótesis 1, los resultados descriptivos globales indican que la mayor parte del alumnado asume el rol de “no implicado”. Concretamente, los datos obtenidos en este trabajo muestran que el porcentaje de victimización es mucho menor del esperado, de modo que no coinciden con lo observado por investigaciones previas que indicaban una prevalencia de entre el 17.5% (Calmaestra *et al.*, 2015) y el 32% (Buelga *et al.*, 2015), y parecen indicar un descenso de este tipo de conductas. Sin embargo, los resultados encontrados en el presente trabajo parecen más próximos a los obtenidos por Avilés (2009), Estévez *et al.* (2010), Ortega-Ruiz *et al.* (2008a) y Ortega-Ruiz, Elipe, Mora-Merchán *et al.*, 2009), lo que parece indicar cierta discrepancia entre las diversas investigaciones realizadas sobre el tema. En cualquier caso, parece necesario realizar más investigaciones al respecto, contando con alumnos de centros públicos privados y concertados para obtener una información más completa, y poder compararlos con datos de otros países.

Por otro lado, en relación a la hipótesis 2, los resultados de nuestra investigación muestran pocos cambios en los porcentajes en el caso de las víctimas a lo largo de los diferentes cursos, de modo que se confirma esta parte de la hipótesis, coincidiendo con los datos de Garaigordobil (2015). Lo mismo ocurre en el caso de los agresores, cuyo

porcentaje aumenta a medida con los años, al igual que observaba Garaigordobil (2015). Del mismo modo, los resultados de Calmaestra *et al.* (2015) indicaban que el número de víctimas ocasionales aumentaba en 1º de ESO y se mantenía estable en los siguientes cursos.

Respecto a esta evolución según el curso, los datos de nuestra investigación muestran que el porcentaje de “víctimas” aumenta en 2º de ESO respecto a 1º, desciende ligeramente en 3º y vuelve a aumentar en 4º, cuando se alcanza el mayor porcentaje. En el caso de los “agresores” y los “agresores victimizados” se observa un incremento progresivo del porcentaje a lo largo de los cursos, alcanzándose en 4º el mayor número.

Estos datos pueden estar relacionados con el proceso de desarrollo individual, asociado, concretamente, como han indicado Bosacki y Astington (1999), con una mayor empatía a medida que avanza la edad, lo que, a su vez, estaría asociado a menos conductas de maltrato (Chan y Wong, 2015). Pero, curiosamente, como hemos visto, y han observado investigaciones previas, la prevalencia de bullying (Hasekiu, 2013) y cyberbullying es mayor en alumnos de más edad (Del Rey *et al.*, 2016).

La hipótesis 3 planteaba que hallaríamos diferencias según el género, de modo que los chicos actuarían como agresores y como víctimas en mayor medida que las chicas. Pero, según los resultados obtenidos, la mayor parte de las “víctimas” son chicas, mientras que la mayor parte de los “agresores” y “agresores victimizados” son chicos. Por tanto, la primera parte de la hipótesis se cumple y coincide con lo observado en las investigaciones realizadas por Álvarez-García *et al.* (2017) y Lee y Shin (2017), sobre cyberbullying, y con la de Mitsopoulou y Giovazolias (2015) sobre bullying. Sin embargo, la segunda parte de la hipótesis no se cumple, puesto que son las chicas las que suelen aparecer como víctimas.

En lo referente al género, a lo largo de los cursos las chicas asumen el rol de “víctimas” en mayor porcentaje que los chicos, observándose la puntuación más elevada en 2º de ESO, aunque muy parecida a la de 4º. Como hemos comentado anteriormente, esta situación puede estar relacionada con un nivel de autoestima y autoconcepto más bajo (Brighi *et al.*, 2012; Jackson *et al.*, 2010; Olweus, 2012a, 2012b; Patchin y Hinduja, 2010).



Los chicos, por su parte, desempeñan el papel de “agresor” y “agresor victimizado” en mayor medida que las chicas, aunque ambos porcentajes van aumentando en cada curso y alcanzan la mayor puntuación en 4º de ESO. Estos datos parecen estar relacionados con una baja autoestima (Ayas, 2016; Brewer y Kerslake, 2015; Garofalo *et al.*, 2016; Olenik-Shemesh y Heiman, 2017; Palermi *et al.*, 2017) y empatía (Ang y Goh, 2010; Jolliffe y Farrington, 2011; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Williford *et al.*, 2016), así como con la desconexión moral que parecen presentar (Le *et al.*, 2017; Paulino *et al.*, 2016; Zezulka y Seigfried-Spellar, 2016), tal y como vimos anteriormente.

Respecto a los “no implicados”, el porcentaje de las chicas frente a los chicos es mayor en 1º y 4º de ESO, pero en 2º y 3º los chicos desempeñan en mayor medida este rol frente a las chicas. De todos modos, en ambos casos el porcentaje de “no implicados” se va reduciendo a medida que avanza el curso.

El comportamiento de este grupo ha sido relacionado por parte de algunos investigadores con un mayor nivel de autoestima (Ayas, 2016) y empatía (e. g. Kokkinos *et al.*, 2014; Nickerson *et al.*, 2014; Pabian *et al.*, 2016; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014). Podríamos considerar que estas áreas van sufriendo alteraciones y modificaciones durante el proceso evolutivo y estos cambios permitirían explicar los resultados obtenidos.

Si atendemos a la distribución de roles en las diferentes Comunidades Autónomas, observamos que ésta es similar en las diferentes regiones analizadas, de modo que la mayor parte del alumnado asume el rol de “no implicado”, en segundo lugar aparece el rol de “víctima”, en tercer lugar el de “agresor victimizado” y finalmente el de “agresor”. Sin embargo, destaca el nivel de victimización observado en Región de Murcia, Melilla, Andalucía y Cataluña, los más elevados del territorio nacional, observándose también en estas regiones el porcentaje más alto de “agresores victimizados” y el mayor de agresores en Cataluña. Quizá estos datos puedan estar relacionados con la multiculturalidad existente en estas comunidades, superior a la del resto. Sin embargo, dichos resultados deben tomarse con cautela, puesto que al seleccionar la muestra no se pudo asegurar una óptima representatividad en Ceuta y Región de Murcia, al igual que se encontraron dificultades en algunas provincias

andaluzas y catalanas para asegurar la afijación proporcional respecto a su Comunidad Autónoma, aunque se mantuvo la afijación por sexo y nivel educativo.

Estos datos parecen coincidir con lo observado por Garaigordobil y Oñederra (2008a, 2010) en relación al bullying en diferentes países, en los que no encontraron grandes diferencias entre regiones.

## **2. Relación entre Autoestima y roles de cyberbullying**

En relación a esta área, al inicio de la investigación, nos planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 4. Se espera hallar diferencias medias en la Autoestima y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos.

Hipótesis 5. Se espera que las puntuaciones más altas en Autodesprecio estén presentes en el grupo de las “víctimas” en cyberbullying y que la Autoconfianza sea más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles.

Hipótesis 6. Se espera que las relaciones entre Autoestima y cyberbullying sean variantes por curso y género, presentando las chicas menor Autoconfianza y mayor Autodesprecio.

En los resultados descriptivos se observan diferencias en la puntuación media tanto de los chicos como de las chicas en función de los roles de cyberbullying y diferencias por curso. En concreto, la puntuación media en Autoconfianza es más elevada en los “no implicados”, tanto en el subgrupo chicos como en chicas, en todos los cursos, salvo en 4º de ESO, donde la puntuación es mayor en el rol de “agresor” en las chicas.

Los resultados que indican que los “no implicados” tienen mayor puntuación podrían estar relacionados con que se trata de alumnos que no participan directamente en la situación de maltrato, ni como “agresores” ni como “víctimas”, ambos roles en los que la Autoestima parece desempeñar un papel importante (Brewer y Kerslake, 2015; Rose *et al.*, 2017). Además, esta puntuación es mayor en los chicos que en las chicas, lo que concuerda con la idea de que las chicas tienen peor autoconcepto, al menos a nivel

social (Jackson *et al.*, 2010). Sin embargo, los “no implicados” pueden adoptar diferentes comportamientos frente a la situación de acoso, todos ellos en función de su nivel de conexión-desconexión moral (Le *et al.*, 2017; Paulino *et al.*, 2016; Zedulka y Seigfried-Spellar, 2016).

Estos aspectos son sumamente importantes para tenerlos en cuenta tanto a nivel investigativo como práctico, para determinar la influencia del género en este tipo de comportamientos, así como la influencia del nivel de conexión-desconexión moral, y plantear propuestas educativas adecuadas a los resultados.

Además, la puntuación media en Autoconfianza varía en función del curso, siendo mayor en los chicos en 4º de ESO y en chicas en 1º de ESO. Este último dato podría indicar que los chicos mejoran progresivamente su Autoconfianza a medida que aumenta la edad, mientras que las chicas empeoran. En este sentido, investigaciones futuras deberían plantearse por qué ocurre esto y si es posible hacer algo al respecto.

Por otro lado, respecto al Autodesprecio, en los resultados descriptivos se observa que la puntuación media en Autodesprecio es más elevada en los “agresores victimizados” en 1º y 2º de ESO y en las “víctimas” en 3º y 4º de ESO, tanto en chicos como en chicas. El primer resultado puede producirse porque se trata de una persona que agrede, pero también es víctima, de modo que en ambos casos hablamos de víctimas. Este comportamiento es explicado por Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra (2009) como fruto de dificultades en la percepción de emociones, por el que existe una ambivalencia al interpretar la situación de la víctima. De nuevo, se observa la coincidencia de estos datos con estudios previos que señalan que las víctimas tienen peor Autoestima (Brighi *et al.*, 2012; Olweus, 2012b; Olenik-Shemesh y Heiman, 2017; Palermi *et al.*, 2017; Patchin y Hinduja, 2010; Simon *et al.*, 2017) y que esta variable es un predictor significativo para situaciones tanto de victimización como de agresión (Brewer y Kerslake, 2015; Fanti y Henrich, 2014; García-Fernández *et al.*, 2015; Kowalski y Limber, 2013; Rose *et al.*, 2017).

También se observa que esta puntuación es mayor en las chicas que en los chicos, lo que coincide, como comentábamos anteriormente, con la idea de que las chicas presentan menores niveles en autoconcepto (Jackson *et al.*, 2010). Y dicha puntuación varía en función del curso, alcanzando la mayor puntuación en 3º ESO en

los chicos “víctimas” y en 4º de ESO en las chicas “víctimas”, lo parece indicar que las puntuaciones empeoran con la edad. En este sentido, Garaigordobil *et al.* (2013) señalan que los alumnos que han sufrido maltrato presentan un significativo menor nivel de Autoestima, dato que han señalado investigaciones posteriores (Cénat *et al.*, 2014; Yousef y Bellamy, 2015; Wolke *et al.*, 2017).

Con relación a las tres hipótesis planteadas en el estudio, la cuarta que se esperaba hallar diferencias medias en la Autoestima y el rol entre diferentes géneros y cursos. En este sentido, se realizó un MANOVA de 2x4x4, pero la interacción no fue significativa, al igual que la interacción entre curso y género. Sin embargo, la interacción entre género y roles y curso y roles, así como el efecto principal del género y el de roles de cyberbullying sí fue significativo, al igual que ocurre con los ANOVAS. Por tanto, se confirma la relación entre Autoestima (Autoconfianza y Autodesprecio), rol y género, tal y como recogen las investigaciones Brewer y Kerslake (2015). Esto supone la necesidad de analizar más detenidamente la influencia de la Autoestima en la determinación de un rol u otro y la participación en situaciones de cyberbullying. Asimismo, es importante llevar a cabo intervenciones concretas para mejorar la Autoestima de los alumnos, con el fin de evitar situaciones de este tipo.

Respecto a la quinta hipótesis, que planteaba que las puntuaciones más altas en Autodesprecio estarían presentes en el grupo de las “víctimas” en cyberbullying, los resultados muestran una confirmación parcial de la hipótesis, puesto que, como se indicaba anteriormente, las “víctimas” obtienen las puntuaciones más altas en 3º y 4º de ESO. Pero en 1º y 2º de ESO la puntuación media en Autodesprecio es más elevada en los “agresores victimizados”. Este resultado podría estar relacionado con el hecho de que haya alumnos que son agresores, pero también víctimas, pudiendo ser esta situación la que les ha llevado a convertirse en agresores, debido a una percepción emocional alterada (Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra, 2009). De modo que se confirman los resultados de Brewer y Kerslake (2015).

Asimismo, en esta misma hipótesis se planteaba que la Autoconfianza sería más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles. Sin embargo, los resultados muestran que los “agresores” obtienen la segunda puntuación más alta en Autoconfianza en todos los cursos y en ambos géneros, a excepción de en 4º de ESO, donde las chicas “agresoras” obtienen la puntuación más alta con respecto al resto de

roles. Estos resultados parecen coincidir con los de Jara *et al.* (2017), aunque, como indican algunos investigadores (Le *et al.*, 2017; Paulino *et al.*, 2016; Zezulka y Seigfried-Spellar, 2016), pueden estar asociados a una desconexión moral del agresor respecto a la situación de acoso, relacionada con una representación más individualista de sí mismo. Este planteamiento necesita de una mayor investigación, pero también parece conveniente tenerlo en cuenta de cara a nuevas propuestas educativas.

Finalmente, la sexta hipótesis planteaba que las relaciones entre Autoestima y cyberbullying variarían por género, presentando las chicas menor Autoconfianza y mayor Autodesprecio, y curso. En el presente estudio se ha constatado la existencia de variaciones, confirmando menores puntuaciones en Autoconfianza y Autodesprecio en las chicas, lo cual, como indicábamos anteriormente, podría deberse a que las chicas tienen peor autoconcepto (Jackson *et al.*, 2010). Por tanto, como se ha indicado anteriormente, es necesario realizar una investigación más exhaustiva sobre esta cuestión y plantear acciones educativas para abordar esta situación.

Teniendo en cuenta estos datos, se puede afirmar que la Autoestima (Autoconfianza y Autodesprecio) tiene una gran relevancia en las situaciones de cyberbullying, estando relacionada tanto con los roles asumidos en el proceso como con el género de los implicados.

### **3. Relación entre Empatía y roles de cyberbullying**

Respecto al análisis de la relación entre Empatía y roles de cyberbullying las hipótesis propuestas al comienzo de este trabajo fueron las siguientes:

Hipótesis 7. Se espera hallar diferencias medias en la Empatía y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos.

Hipótesis 8. Se espera que las puntuaciones más altas en Empatía Cognitiva estén presentes en el grupo de los “no implicados” o “víctimas” en cyberbullying y que la Empatía Afectiva sea más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles.

Hipótesis 9. Se espera que las relaciones entre Empatía y cyberbullying sean invariantes por género y curso.

Los resultados descriptivos permiten observar diferencias en la puntuación media tanto de los chicos como de las chicas en función de los roles de cyberbullying y diferencias por curso. Del Rey *et al.* (2016) también han observado diferencias en los niveles de empatía cognitiva y afectiva dependiendo del género y de la edad, de modo que las niñas y los alumnos más mayores presentaban mayores puntuaciones frente a los niños y los alumnos de menor edad. En dicho estudio los alumnos más mayores aparecían como agresores en mayor medida en los casos de bullying, aunque en cyberbullying no se observaron diferencias en este sentido en función del género ni de la edad.

En concreto, la puntuación media en Empatía Cognitiva es más elevada en las “víctimas”, tanto en chicos como en chicas, en todos los cursos, salvo en 2º de ESO, donde la puntuación es mayor en el rol de “agresor”. Este último dato podría tener relación con lo que plantean Kaukiainen *et al.* (1999) sobre que los comportamientos de agresión indirecta están relacionados con una mayor Empatía Cognitiva; mientras que los resultados que indican que las “víctimas” tienen mayor puntuación en Empatía Cognitiva corroboran los estudios previos de diferentes investigadores que consideran que la Empatía Cognitiva puede estar relacionada con la intención de frenar la agresión (e. g. Kokkinos *et al.*, 2014; Nickerson *et al.*, 2014; Pabian *et al.*, 2016; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014).

Además, esta puntuación es mayor en las chicas que en los chicos, lo que concuerda con los resultados de Christov-Moore *et al.* (2014) y Del Rey *et al.* (2016).

Dicha puntuación varía en función del curso, siendo mayor en 1º ESO en los chicos y en 3º de ESO en las chicas. Este último dato parece coincidir con el planteamiento de Bosacki y Astington (1999), sobre que la empatía es mayor conforme aumenta la edad, pero no encontramos datos para afirmar esto en el caso de los chicos. En relación con estos resultados cabe plantearse por qué las “víctimas”, pese a contar con una mayor Empatía Cognitiva, no son capaces de anticipar las situaciones de acoso y hacerles frente. Y también por qué aquellos “agresores” que disponen de una mayor Empatía Cognitiva la utilizan para desarrollar conductas de acoso en lugar de para

ayudar a las “víctimas”. Respecto a las víctimas, en situaciones de bullying, la explicación de Menesini *et al.* (2005) se basa en el empleo de estrategias pasivas por su parte, mientras en el caso de los agresores Ortega-Ruiz *et al.* (2002) consideran que utilizan estrategias de desconexión moral. De todas formas, ambas cuestiones abren nuevos planteamientos en investigación, que pueden dar lugar a propuestas concretas para prevenir e intervenir ante situaciones de acoso escolar.

Por otro lado, respecto a la Empatía Afectiva, en los resultados descriptivos se observa que la puntuación media es más elevada en las “víctimas”, tanto en chicos como en chicas, en todos los cursos, salvo en 1º de ESO, donde la puntuación es mayor en el rol de “agresor victimizado”. Este resultado puede producirse porque hablamos de una persona que agrede, pero también es víctima. De nuevo, se observa la coincidencia de estos datos con estudios previos que señalan una mayor empatía en la “víctima” frente al resto de roles (e. g. Kokkinos *et al.*, 2014; Nickerson *et al.*, 2014; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014), pero contradicen los resultados de Antoniadou *et al.* (2016), que observan mayor empatía cognitiva, no afectiva, en las “víctimas” de cyberbullying.

También aquí se observa que esta puntuación es mayor en las chicas que en los chicos, lo que concuerda con las investigaciones de Christov-Moore *et al.* (2014) y Del Rey *et al.* (2016). Como indican Fernández-Pinto *et al.* (2008), recogiendo los resultados de Hoffman (1977) y Eisenberg y Lennon (1983), las chicas tienden a obtener mayores puntuaciones que los chicos en empatía afectiva porque “es lo que se espera de ellas” (p. 291), conclusión que se ha mantenido en estudios posteriores (Ickes, 2006; citado por Fernández-Pinto *et al.*, 2008).

Dicha puntuación varía en función del curso, alcanzando la mayor puntuación en 3º de ESO en los chicos y en 4º de ESO en las chicas, lo que concuerda con el estudio de Bosacki y Astington (1999).

Respecto a las hipótesis planteadas, la séptima planteaba que se esperaba hallar diferencias medias en la Empatía y el rol entre diferentes géneros y cursos. Para obtener información al respecto, se realizó un MANOVA de 2x4x4, pero la interacción no fue significativa, al igual que el efecto principal del curso. Sin embargo, el efecto principal del género y el de los roles de cyberbullying sí fue significativo, al igual que ocurre con

los ANOVAS. Por tanto, se reafirma la relación entre Empatía (Cognitiva y Afectiva), rol y género, tal y como recogen las investigaciones de Del Rey *et al.* (2016).

Los resultados referentes a la octava hipótesis, que planteaba que las puntuaciones más altas en Empatía Cognitiva estarían presentes en el grupo de los “no implicados” o “víctimas” en cyberbullying, muestran una confirmación parcial de la hipótesis, puesto que, como se indicó anteriormente, las “víctimas” obtienen las puntuaciones más altas en todos los cursos, menos las chicas en 2º de ESO. Pero los “no implicados” únicamente obtienen puntuaciones altas en segundo lugar en los chicos de 3º de ESO, siendo los “agresores victimizados” los que suelen aparecer con una puntuación alta por detrás de las “víctimas”. Quizá este dato pueda estar relacionado con la desconexión moral planteada por Le *et al.* (2017), Paulino *et al.* (2016) y Zezulka y Seigfried-Spellar (2016). Este resultado podría estar relacionado con el hecho de que se trata de alumnos que son agresores, pero también víctimas, pudiendo ser esta situación la que les ha llevado a convertirse en agresores. De modo que se confirman los resultados de Ang y Goh (2010) y Antoniadou *et al.* (2016) cuando afirman que las víctimas tienen puntuaciones más altas en empatía cognitiva. Por tanto, como se comentó anteriormente, parece necesario continuar investigando para tratar de conocer por qué los “agresores victimizados” desarrollan conductas de acoso, pese a ser capaces de empatizar con la “víctima” y haber pasado por su misma situación. En este sentido, como señalamos anteriormente, se trataría de comprobar si esta situación está relacionada con la teoría del dolor (Hull, 1943; Pavlov *et al.*, 1963) y/o con el planteamiento de Ortega-Ruiz *et al.* (2009). Además, esta información resulta relevante para plantear acciones educativas concretas que puedan llegar a frenar este tipo de situaciones.

Asimismo, en esta misma hipótesis se planteaba que la Empatía Afectiva sería más baja entre los “agresores” de cyberbullying que en el resto de roles (Jolliffe y Farrington, 2006, 2011). Según los resultados, este planteamiento únicamente se confirma en los chicos de 2º de ESO y en las chicas de 1º y 4º, si bien es cierto que en el resto de casos el “agresor” suele aparecer en segundo lugar con la puntuación más baja. Estos resultados coinciden con el planteamiento de Ang y Goh (2010), que señalan que los ciberagresores suelen tener menor empatía afectiva. Lo que más llama la atención de estos datos es que los “no implicados” tienen la puntuación más baja en Empatía



Afectiva en los chicos de 1º, 3º y 4º de ESO y en las chicas de 2º y 3º. Estos datos también podrían estar relacionados con la desconexión moral planteada por Le *et al.* (2017), Paulino *et al.* (2016) y Zezulka y Seigfried-Spellar (2016). En este sentido, sería interesante analizar cuál es la respuesta de los “no implicados” ante las situaciones de acoso en función de su nivel de Empatía, aunque Machackova *et al.* (2016) han observado que ésta aumenta con la observación directa de la situación, si ya existe una relación con la víctima o ésta comenta el tema. Pero, además, en función de los datos obtenidos parece conveniente plantear acciones concretas con los “no implicados”, con el objetivo de fomentar una mayor Empatía y el desarrollo de conductas encaminadas a frenar la agresión.

Por último, la novena hipótesis planteaba que las relaciones entre Empatía y cyberbullying serían invariantes por género y curso, pero se observa que sí hay variaciones, principalmente en función del género. Sin embargo, la investigación realizada por Del Rey *et al.* (2016) indica las niñas presentan un mayor nivel de empatía y que éste aumenta a mayor edad.

Considerando estos resultados, es posible defender la relevancia de la Empatía (Cognitiva y Afectiva) en las situaciones de cyberbullying, puesto que está relacionada tanto con los roles asumidos en el proceso como con el género de los implicados. Teniendo en cuenta estos datos, como han indicado diferentes investigadores (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Noorden *et al.*, 2015; Schultze-Krumbholz, *et al.*, 2016), la empatía se convierte en uno de los factores más relevantes que deben formar parte de las propuestas preventivas y de intervención educativas.

Pero no se debe olvidar que la empatía es sólo uno de los elementos fundamentales en estas propuestas a la hora de determinar la actuación de los implicados en este tipo de situaciones (Gini, Albiero *et al.*, 2008). Por este motivo, resulta necesario seguir realizando investigaciones que permitan definir los factores implicados en la aparición de este tipo de situaciones, así como plantear proyectos educativos eficaces para prevenirlas e intervenir sobre ellas.

#### **4. Relación entre Habilidades Sociales y roles de cyberbullying**

Para estudiar esta relación al principio del trabajo propusimos varias hipótesis:

Hipótesis 10. Se espera hallar diferencias medias en las Habilidades Sociales y el rol asumido en la situación de cyberbullying entre diferentes géneros y cursos.

Hipótesis 11. Se espera que las puntuaciones más bajas en Habilidades Sociales estén presentes en los grupos de “víctimas” y “agresores” en cyberbullying y éstas serán más altas entre los “no implicados” en cyberbullying que en el resto de roles.

Hipótesis 12. Las relaciones entre Habilidades Sociales y cyberbullying se espera que sean invariantes por género y curso.

Los resultados descriptivos muestran diferencias en la puntuación media tanto de los chicos como de las chicas en función de los roles de cyberbullying y diferencias por curso.

Concretamente, la puntuación media en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales es más elevada, en general, en los “agresores”, tanto en chicos como en chicas. Estos resultados podrían explicarse, como indican Muñoz *et al.* (2011) y Savage y Tokunaga (2017), porque aquellos agresores con buenas habilidades pueden utilizar éstas para manipular a los demás. A esto podría añadirse la posible desconexión moral planteada por Le *et al.* (2017), Paulino *et al.* (2016) y Zezulka y Seigfried-Spellar (2016).

Además, esta puntuación es mayor en los chicos que en las chicas y varía en función del curso, siendo mayor en 2º de ESO tanto en los chicos como en las chicas. Según estos datos, sería conveniente analizar detenidamente las Habilidades Comunicativas o relacionales de los “agresores” en diferentes situaciones sociales y plantear intervenciones concretas sobre ellas para encauzarlas hacia un comportamiento positivo.

Por otro lado, respecto a la Asertividad, en los resultados descriptivos se observa que la puntuación media, en general, es más elevada en las “víctimas”, tanto en chicos como en chicas en todos los cursos. La puntuación en Asertividad es mayor en las

chicas que en los chicos y varía en función del curso, alcanzando la mayor puntuación en 1º de ESO en los chicos y en 3º de ESO en las chicas. Teniendo en cuenta esta información, sería interesante investigar por qué las “víctimas” no llevan a cabo acciones concretas para frenar la situación de acoso, pese a tener un buen nivel de Asertividad. En este sentido, en casos de bullying, Kochenderfer-Ladd (2004) asocia este comportamiento a la reacción emocional de la víctima, y Fekkes *et al.* (2005) y Smith y Shu (2000) señalan que cuando hablan de la situación lo hacen con compañeros, no con familiares. Pero Garaigordobil y Oñederra (2009) y Hunter *et al.* (2007) observan que esta reacción aparece más en chicas que en chicos. Todos estos datos indican que convendría intervenir con las “víctimas” para desarrollar acciones en este sentido.

Finalmente, en relación a la Resolución de Conflictos, en los resultados descriptivos se observa que la puntuación media, en general, es más elevada en las “víctimas”, tanto en chicos como en chicas en todos los cursos. La puntuación en Resolución de Conflictos es mayor en las chicas que en los chicos y varía en función del curso, alcanzando la mayor puntuación en 1º de ESO tanto en chicos como en chicas. De nuevo, a tenor de estos resultados, parece conveniente investigar por qué el comportamiento de las “víctimas” no se centra en resolver las situaciones de acoso, pese a disponer de habilidades de Resolución de Conflictos. Y, a nivel escolar, parece que sería importante reforzar este tipo de habilidades. Sin embargo, según Eslea (2001) y Kanetsuna *et al.* (2006) los adolescentes consideran que la respuesta ante el maltrato depende del tipo de agresión.

La décima hipótesis planteaba que se esperaba hallar diferencias medias en las Habilidades Sociales o relacionales y el rol en cyberbullying entre diferentes géneros y cursos. En este sentido, se realizó un MANOVA de 2x4x4, pero la interacción no fue significativa, al igual que el efecto principal del curso. Sin embargo, el efecto principal del género y el de rol en cyberbullying sí fue significativo, al igual que ocurre con los ANOVAS. Por tanto, se confirma la relación entre Habilidades Sociales (Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos), rol y género, tal y como recogen los estudios de diversos investigadores (Antoniadou y Kokkinos, 2013; Katzer *et al.*, 2009; Kokkinos *et al.*, 2014; Loudin *et al.*, 2003; Muñoz *et al.*, 2011; Richardson *et al.*, 1994).

La onceava hipótesis planteaba que las puntuaciones más bajas en Habilidades Sociales estarían presentes en los grupos de “víctimas” y “agresores” en cyberbullying. Los resultados muestran una confirmación parcial de la hipótesis, puesto que, las “víctimas” obtienen la puntuación más baja en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales, mientras que en Asertividad y Resolución de Conflictos son los “agresores” y los “agresores victimizados” los que menor puntuación obtienen, en general, tanto en chicos como en chicas en todos los cursos. Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que se trata de alumnos que son agresores, pero también víctimas, pudiendo ser esta situación la que les ha llevado a convertirse en agresores, por un deseo de venganza (Brown *et al.* 2006; Goberecht 2008, citado en Steffgen *et al.* 2010; Fluck, 2017; Hinduja y Patchin, 2009; König *et al.* 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Runions, 2013; Sanders, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). Este comportamiento, como dijimos anteriormente, podría explicarse mediante la teoría del dolor (Hull, 1943; Pavlov, 1963) o, como señalan Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra (2009) por una alteración en la percepción emocional. En cualquier caso, se confirman los resultados de Katzer *et al.* (2009), sobre las deficiencias de las víctimas en esta área, y de Richardson *et al.* (1994) y Loudin *et al.* (2003), Antoniadou y Kokkinos (2013) y Kokkinos *et al.* (2014) sobre las dificultades de los agresores, que pueden esconderse a través de internet. Pero, como se indicó anteriormente, la puntuación media en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales es más elevada, en general, en los “agresores”, tanto en chicos como en chicas, lo que pueden utilizar para manipular a los demás (Muñoz *et al.*, 2011; Savage y Tokunaga, 2017). Esta situación podría también estar relacionada con la posible desconexión emocional planteada por Le *et al.* (2017), Paulino *et al.* (2016) y Zezulka y Seigfried-Spellar (2016). En cualquier caso, parece conveniente seguir investigando este tipo de comportamientos en los diferentes roles y planteando acciones concretas en las aulas para prevenir e intervenir ante este tipo de situaciones.

También en la onceava hipótesis se planteaba que las puntuaciones en Habilidades Sociales serían más altas entre los “no implicados” en cyberbullying que en el resto de roles. Como se acaba de comentar, los resultados no concuerdan con esta hipótesis, si bien es cierto que los “no implicados” obtienen la segunda puntuación media más elevada en Habilidades Sociales Comunicativas o relacionales, tanto en chicos como en chicas, en todos los cursos salvo en 2º de ESO, donde únicamente es así

en las chicas. Igualmente, los “no implicados” obtienen la segunda puntuación media más elevada en Asertividad, tanto en chicos como en chicas en todos los cursos. Y, del mismo modo, obtienen la segunda puntuación media más elevada en Resolución de Conflictos en las chicas en todos los cursos y en los chicos en 1º y 3º de ESO. Estos resultados permiten suponer que el adecuado manejo de la Asertividad y la Resolución de Conflictos puede estar relacionado con que estos alumnos no estén directamente implicados en situaciones de maltrato, pero esto también puede dar lugar a una desconexión moral (Le *et al.*, 2017, Paulino *et al.*, 2016; Zezulka y Seigfried-Spellar, 2016), lo que lleva a este grupo a obtener la segunda puntuación y no la primera

Con respecto a la doceava hipótesis, que planteaba que las relaciones entre Habilidades Sociales y cyberbullying se esperaba que fueran invariantes por género y curso, se ha observado que sí hay variaciones, en función tanto del género como del curso. En general, los resultados de nuestro estudio muestran que los chicos presentan mayores Habilidades Comunicativas o relacionales en todos los cursos mientras que las chicas presentan mayor Asertividad y Habilidades de Resolución de Conflictos en todos los cursos. Dichos resultados podrían estar relacionados con la mayor empatía que presentan las chicas, que puede dar lugar a comportamientos más asertivos y tendentes a resolver conflictos de forma adecuada en mayor medida que las personas con menor empatía. Por otro lado, el hecho de que los chicos presenten mejores Habilidades Comunicativas o relacionales podría estar relacionado la realización de comportamientos de maltrato, con los que parecen estar más relacionados que las chicas. En cualquier caso, este es otro aspecto para considerar en próximas investigaciones, porque puede permitir determinar en qué curso y género se producen variaciones y establecer acciones concretas que permitan prevenir e intervenir lo antes posible para evitar este tipo de situaciones.

A partir de estos resultados, se observa la relevancia de las Habilidades Sociales (Habilidades Comunicativas o relacionales, Asertividad y Resolución de Conflictos) en las situaciones de cyberbullying, estando relacionadas tanto con los roles asumidos en el proceso como con el género de los implicados. Por tanto, es necesario incluirlas en el desarrollo de propuestas preventivas y de intervención que se lleven a cabo en los centros escolares.

## **5. Limitaciones y perspectivas de futuro**

Si bien este estudio es ambicioso y tiene muchos aspectos positivos, al contar con una muestra amplia de estudiantes de todas las Comunidades Autónomas de España, es innegable que tiene ciertas limitaciones, las cuales comentaremos a continuación.

En primer lugar, debemos señalar que hubo centros que desde el principio rechazaron participar en la investigación, pese a la relevancia actual del tema. Lo que abre una reflexión sobre si los responsables educativos están concienciados de la importancia de investigar y conocer de forma concreta la situación que se vive en los centros escolares y en el suyo en particular.

Por otro lado, esta investigación se ha centrado en alumnos de la ESO, puesto que es la etapa educativa donde suelen presentarse más casos de acoso. Pero sería conveniente ampliar el estudio a otros cursos anteriores y posteriores a esta etapa. Igualmente, sería necesario incluir centros privados y concertados, así como centros de educación no reglada. De ese modo se obtendría una visión global de la situación educativa en España. Como se ha comentado anteriormente, tras un primer intento de contactar con centros concertados para recoger información y ver el escaso éxito de los mensajes y llamadas, se decidió recoger datos solo de centros públicos que mostraban mucho más interés en participar.

El hecho de que los propios docentes estuvieran presentes durante la recogida de datos puede ser un factor que haya podido influir en la misma, aunque para paliar estos efectos todos los docentes tenían un protocolo para la correcta aplicación del cuestionario online (ver Anexo F). Sería necesario indagar en los patrones de respuesta de jóvenes que cumplimenten el cuestionario en la misma sala que el profesor y aquellos que lo hagan en la misma sala que un adulto que no los conozca.

También debemos volver a señalar que en algunas provincias no se consiguió recoger el mínimo de datos esperados, al igual que sucedió con algunas Comunidades Autónomas en el que el error de muestreo superó el planificado en este estudio. En futuros trabajos deberemos contar con un mayor número de investigadores y una

colaboración más estrecha con las diferentes Comunidades Autónomas para garantizar la obtención de todos los cuestionarios necesarios para garantizar la validez de los datos.

Otra limitación es que los cuestionarios solo se aplicaron en castellano, no siendo traducidos al resto de lenguas cooficiales para que los alumnos pudieran elegir la que prefirieran. En futuros trabajos se intentará ofrecer a los alumnos el cuestionario en los diversos los idiomas que conviven en el Estado Español.

Como futuras líneas de investigación, y con relación a la autoestima, parece conveniente analizar su evolución en función de la edad y el género de los participantes, para tratar de conocer los momentos críticos de cambio en los que es más conveniente incidir en su desarrollo positivo a través de propuestas educativas. También es de gran relevancia investigar si el hecho de tener un bajo nivel de autoestima determina la asunción de un rol u otro en situaciones de cyberbullying. O bien, si es la participación en este tipo de situaciones la que da lugar a un nivel u otro de autoestima. Una cuestión que requiere la existencia de estudios longitudinales y que es de suma importancia a nivel práctico.

Del mismo modo, es necesario investigar cómo influye el nivel de Empatía en cada rol asumido en situaciones de cyberbullying, una vez que hemos constatado que difieren de unos roles a otros. Principalmente, centrando la investigación en determinar cuestiones como las planteadas en este trabajo: por qué las “víctimas” no son capaces de anticipar las situaciones de acoso y hacerles frente; por qué los “agresores” desarrollan conductas de acoso en lugar de ayudar a las “víctimas”; qué lleva a un “agresor victimizado” a agredir a una persona que se encuentra en una situación en la que él o ella ya se ha encontrado anteriormente; cuál es la respuesta de los “no implicados” ante las situaciones de acoso.

En concreto, aparte de lo comentado anteriormente, cabe plantearse qué lleva a un “agresor victimizado” con un nivel alto de empatía afectiva a agredir a una persona que se encuentra en una situación en la que él o ella ya se ha encontrado anteriormente. De momento esta situación ha intentado explicarse mediante la teoría del dolor (Hull, 1943; Pavlov *et al.*, 1963), según la cual se trata de evitar el dolor/agresión reaccionando de forma agresiva. Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra (2009), por su parte,

relacionan este comportamiento con una alteración en la percepción emocional. Lo cual requeriría de investigación centrada en esta hipótesis.

Además, puesto que hay variaciones en las relaciones entre Empatía y cyberbullying en función del género y el curso, sería conveniente investigar más detenidamente estas cuestiones, con el fin de saber en qué cursos se produce esa variación y las diferencias concretas por género. De ese modo se podrían plantear intervenciones mucho más concretas.

Igualmente, sería conveniente analizar detenidamente los comportamientos de los participantes en este tipo de situaciones para aclarar cuestiones que han quedado pendientes en esta investigación: analizar las Habilidades Comunicativas o relacionales de los “agresores” en diferentes situaciones sociales; determinar por qué las “víctimas” no llevan a cabo acciones concretas para frenar la situación de acoso; saber en qué curso y género se producen variaciones en las relaciones entre Habilidades Sociales y cyberbullying.

El papel de los espectadores en cyberbullying es otra línea que no ha sido explorada en este estudio y que sería necesaria más investigación. Saber cómo se comportan ante las agresiones y qué rol asumen en el mantenimiento o no de las conductas de cyberbullying.

Pero, aparte de todo esto, es importante profundizar en otros aspectos no analizados en esta investigación y de gran importancia, como puede ser el papel de la desconexión moral en el desarrollo de conductas agresivas. Esta cuestión, aunque planteada por diferentes autores (Le *et al.*, 2017; Paulino *et al.*, 2016; Zezulka y Seigfried-Spellar, 2016), necesita ser analizada más detenidamente para obtener conclusiones más claras al respecto.

Por tanto, hay diferentes factores importantes para determinar la actuación de los implicados en este tipo de situaciones (Gini, Albiero, *et al.*, 2008). En este sentido, la investigación para conocer qué elementos determinan el desarrollo de este tipo de fenómeno es de gran importancia y permitirá plantear proyectos encaminados a prevenir estas situaciones y/o a intervenir directamente en ellas.



Además, a partir de los resultados de la investigación, es conveniente insistir en la necesidad de realizar propuestas educativas para prevenir e intervenir en este tipo de situaciones desde el inicio de la escolarización. De este modo, se establecerán unos pilares básicos que estarán presentes durante todo el proceso de desarrollo y pueden ayudar a reducir o eliminar situaciones de acoso, mejorando la convivencia escolar y social.

## **6. Implicaciones Educativas**

Los resultados de esta investigación tienen importantes implicaciones, tanto a nivel educativo como social, puesto que permiten conocer mejor la situación real de cyberbullying en España y las variables que pueden influir en el desarrollo de este fenómeno, permitiendo tomar medidas al respecto. Debemos poner en valor que el estudio que se presenta es el más amplio que se haya realizado hasta la fecha en España, puesto que recoge datos en todas las Comunidades Autónomas y cuenta con el mayor número de participantes de alumnado de secundaria.

El hecho de que los resultados de prevalencia de victimización encontrados sean menores de lo esperado es, en cierto modo, tranquilizador, pero no por ello debemos perder de vista la gravedad de este tipo de situaciones, a tenor de las consecuencias para todos los implicados (e. g. Corcoran *et al.*, 2008; Cross *et al.*, 2009; Dooley *et al.*, 2010; Erdur-Baker, 2010; Estévez *et al.*, 2010; Finkelhor *et al.*, 2000; Mitchell *et al.*, 2007; Nishina *et al.*, 2005; Perren *et al.*, 2010; Ttofi y Farrington, 2008; Ybarra, 2004; Ybarra *et al.*, 2006). Por ello, es necesario que los docentes presten más atención al comportamiento de sus alumnos, para detectar la presencia de casos de maltrato y tomar medidas al respecto. Extrapolando los datos a un aula de secundaria con 25 alumnos unos 5 alumnos por aula estarían implicados directamente en problemas de cyberbullying del siguiente modo: entre 2 y 3 serían “víctimas”, 1 o ninguno “agresor” y entre 1 y 2 “agresores victimizados”. Datos para nada insignificantes y que ponen en valor la necesidad de trabajar de forma sistemática y en todos los niveles educativos la prevención del bullying y el cyberbullying.

Además, hemos observado pocos cambios en el número de “víctimas” y “agresores” a lo largo de los cursos, pero sí hay un ligero incremento hasta 4º de ESO,

al igual que observaron investigaciones anteriores (Del Rey *et al.*, 2016; Garaigordobil, 2015). Por tanto, es necesario plantearse qué ocurre en estas edades para que se produzca esta situación, dando mayor importancia a la actuación de padres y educadores en la prevención y detección de estos casos. Estas edades parecen importantes en el desarrollo individual, aumentando habilidades claves para conseguir buenas relaciones sociales, como la empatía (Bosacki y Astington, 1999), de modo que desde el ámbito familiar y educativo es necesario fomentarlas. En este sentido, la comunidad educativa puede ofrecer mucha información sobre las relaciones que se establecen entre el alumnado, los cambios de comportamiento a observar, las acciones concretas que pueden frenar este tipo de situaciones. El hecho de que el fenómeno se mantenga o incluso ascienda a medida que nos acercamos a cursos superiores, indica que es necesaria la prevención del fenómeno desde 1º de ESO, o incluso desde primaria, si queremos garantizar un adecuado abordamiento del fenómeno.

Las diferencias observadas respecto al género en la asunción del rol de “agresor” o de “víctima” podrían estar relacionadas con dificultades en habilidades sociales (Katzner *et al.*, 2009; Kokkinos *et al.*, 2014), menor autoestima (Ayas, 2016; Brewer y Kerslake, 2015; Brighi *et al.*, 2012; Garofalo *et al.*, 2016; Jackson *et al.*, 2010; Olenik-Shemesh y Heiman, 2017; Olweus, 2012a, 2012b; Palermi *et al.*, 2017; Patchin y Hinduja, 2010) y empatía (Ang y Goh, 2010; Del Rey *et al.*, 2016; Jolliffe y Farrington, 2011; Kokkinos *et al.*, 2014; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Nickerson *et al.*, 2014; Pabian *et al.*, 2016; Van Cleemput *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014, 2016). Todas estas áreas evolucionan lo largo del desarrollo del individuo y en éste influyen sus experiencias y las personas que le rodean, por lo que parece interesante potenciar propuestas educativas que enfatizen un desarrollo positivo en este sentido. De hecho, también es importante el comportamiento del educador ante el alumno, reforzando sus progresos, mostrando su cercanía ante cualquier dificultad y su disponibilidad para ayudarle a resolver los conflictos a los que enfrenta.

Las teorías planteadas respecto a bullying y cyberbullying proponen como causas, por un lado, una serie de cuestiones estrechamente asociadas a la relación con los compañeros, como son la influencia grupal (Bronfenbrenner, 1987; Piaget, 1932; Vygotsky, 1934), el deseo de dominio (Pellegrini y Bartini, 2001), de defender el estatus grupal (Ireland, 2002), de obtener reconocimiento (Ortega-Ruiz y Mora-

Merchán, 2008), de defenderse (Salmivalli *et al.*, 1999), la necesidad de pertenencia grupal (Pronk y Zimmer-Gembeck, 2009). Y, por otro lado, aspectos relacionados con procesos básicos de aprendizaje, como el aprendizaje por imitación (Bandura, 1997), el estilo de crianza parental inadecuado (Ainsworth y Eichberg, 1991; Dehue *et al.*, 2008; Steffgen *et al.*, 2010) o las dificultades en la comprensión del comportamiento del otro o comprensión adecuada y utilización para manipularle (Sutton *et al.*, 1999). Aunque esto último parece estar relacionado con dificultades en el análisis y procesamiento de la información social (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986), algo que no se ha planteado teóricamente en los estudios sobre cyberbullying, pero que puede estar también presente en este tipo de casos. Teniendo en cuenta el primer grupo de teorías sería conveniente tratar de fomentar buenas relaciones entre los compañeros, apropiadas relaciones de convivencia escolar y potenciar la adquisición de adecuadas habilidades sociales. En relación a lo planteado por el segundo grupo parece obvio que es necesario proporcionar a los niños buenos modelos de conducta desde la infancia, tanto desde el ámbito familiar como escolar, y desarrollar su aprendizaje para entender adecuadamente el comportamiento de los demás. Todo ello puede plantearse desde una propuesta escolar concreta que incluya actividades formativas y de interacción para los alumnos, pero también para las familias, sobre todo si éstas tienen alguna dificultad. De nuevo, apreciamos el importante papel del maestro para potenciar las habilidades y comportamientos adecuados en sus alumnos, como modelo del que aprender y como instructor, pero también como persona cercana a la que acudir ante las dificultades.

Aparte de las teorías anteriores, para explicar el cyberbullying Mason (2008) ha planteado otras que consideran como posibles causas la mayor desinhibición frente a situaciones cotidianas (Suler, 2004; Willard (2004), el paso de una identidad privada a una social (Bryce y Klang, 2009) y la alteración de la relación familiar. También se han propuesto como causas el deseo de venganza (Brown *et al.*, 2006; Goberecht 2008, citado en Steffgen *et al.*, 2010; Fluck, 2017; Hinduja y Patchin, 2009; König *et al.* 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Runions, 2013; Sanders, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2008), los comportamientos de riesgo en Internet (Erdur-Baker, 2010), o las conductas adictivas asociadas (Casas-Bolaños, 2011; Juvonen y Gross, 2008). Ante los aspectos señalados, parece conveniente llevar a cabo acciones educativas centradas en enseñar un buen uso de los medios tecnológicos, así como en prevención de adicciones a las TIC y otras conductas de riesgo. Pero también es necesario enfatizar el aprendizaje

de formas adecuadas de resolución de conflictos y disponer en los centros escolares de recursos de apoyo, como los equipos de mediación, para actuar antes de que el problema surja. Si bien es cierto que en muchas situaciones el docente puede asumir esta función y mediar en los conflictos entre los alumnos, es importante que poco a poco sean estos los que aprendan a resolverlos por sí mismos, incluso ayudando a sus compañeros cuando se encuentran en este tipo de situaciones. Y para ello necesitan cierta formación que pueden recibir desde el mismo centro escolar.

La familia, como hemos señalado anteriormente, es un entorno fundamental para el desarrollo del niño y un estilo parental adecuado no suele estar relacionado con comportamientos violentos en el niño o adolescente (Gómez-Ortiz *et al.*, 2015), además de ser un factor protector ante estas situaciones (Wang *et al.*, 2009). Por tanto, explicar a las familias los diferentes estilos educativos y su influencia en el comportamiento infantil parece una medida importante a tener en cuenta y que podría llevarse a cabo desde escuelas de padres, AMPAS, centros de salud, etc. Pero no debemos olvidar el papel del maestro en el día a día, porque su contacto con las familias es continuo y puede ofrecerles mucha información sobre el niño y pautas concretas de actuación para respaldar su trabajo en el aula.

Respecto al entorno escolar algunos investigadores han señalado la importante influencia que pueden tener prácticas como consensuar las normas de clase con los alumnos (Álvarez-García *et al.*, 2013) o la ausencia de problemas de convivencia (García-Fernández *et al.*, 2015). En este sentido, la motivación de los docentes para llevar a cabo medidas concretas en las aulas, así como un plan de formación continuado para adquirir nuevos recursos que faciliten su trabajo, son medidas importantes para gestionar una buena convivencia escolar.

En definitiva, es necesaria la participación de todos los entornos que rodean al niño (familiar, educativo y social) para conseguir reducir y eliminar situaciones de maltrato, porque todos y cada uno de nosotros influimos en este cambio.

## Referencias bibliográficas

- Agatston, P. W., Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59-S60. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.003
- Ainsworth, M. & Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. In C. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the lifespan* (pp. 160-183). London: Tavistock/Routledge
- Allen, K. P. (2012). Off the radar and ubiquitous: Text messaging and its relationship to 'drama' and cyberbullying in an affluent, academically rigorous US high school. *Journal of Youth Studies, 15*(1), 99-117. doi: 10.1080/13676261.2011.630994
- Almeida, A., Marinho, S., Esteves, C., Gomes, S. & Correia, I. (2008). *Virtual but not less real: A study of cyber bullying and its relations with moral disengagement and empathy*. Paper presentado al 20th Biennial ISSBD Meeting, Würzburg (Germany).
- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins de enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences? *Enfance, 47*(3), 241-260.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. & Núñez, J. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences/ ciberagresión entre adolescentes: Prevalencia y diferencias de género. *Comunicar, 25*(50), 89-97. doi: 10.3916/C50-2017-08
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C, Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje, 36*(2), 199-217. doi: 10.1174/021037013806196229

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-231.
- Ang, R. P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387-397. doi: 10.1007/s10578-010-0176-3
- Antoniadou, N. & Kokkinos, C. M. (2013). Cyber bullying and cyber victimization among children and adolescents: Frequency and riskfactors. *Preschool and Primary Education*, 1, 138-169.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C.M. & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22, 27-38. doi: 10.1016/j.pse.2016.01.003
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. doi: 10.1089/cpb.2007.0016
- Arsenault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729. doi: 10.1017/S0033291709991383
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). *Lan Osasuna*, 2, 1-13.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2009). Ciberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales-. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

- Ayas, T. (2016). An examination of the relationship between students involved and not involved in cyberbullying incidents and self-esteem and extroversion. *Education and Science, 41*(186), 205-216.
- Ball, A. H., Areneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies, and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(1), 104-112. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01821.x
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition, 21*(1), 37-46.
- Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 59-65). London: David Fulton.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools; A Guide to Understanding and Management*. Philadelphia: Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117-127.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y Violencia Escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*(4), 765-785.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ, 323*, 480-484. doi: 10.1136/bmj.323.7311.480

- Borg, M. G. (1988). The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18(4), 433-444. doi: 10.1080/0144341980180405
- Bosacki, S. & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255. doi: 10.1111/1467-9507.00093
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perception and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1: Attachment). Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Brack, K. & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology*, 8(2), 12-22. doi: 10.5817/CP2014-2-7
- Brewer, G. & Kerlake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073
- Brighi, A., Ortega-Ruiz, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P.K., Tsormpatzoudis, C., . . . Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, K. N., Jackson, M. & Cassidy, W. (2006). Cyber-Bullying: Developing Policy to Direct Responses that are Equitable and Effective in Addressing this Special Form of Bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57, 1-36.



- Bryce, J. & Klang, M. (2009). Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences. *Information Security Technical Report*, 14(3), 160-166. doi: 10.1016/j.istr.2009.10.007
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J., Musitu, G. & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12, 100–115.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J. & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 30, 382–406. doi: 10.1080/21711976.2015.1016754
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.
- Byrne, B.M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. London: Psychology Press.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Callaghan, S. & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163. doi: 10.1016/0191-8869(94)00127-E
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Le harcèlement et le cyberharcèlement en Espagne: typologie et diversité des pratiques de 2008 à 2011. *Journal International sur la Violence et l' École*, 33, 49-67. doi: 10.4000/dse.800

- Calmaestra, J., Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(2), 186-197. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Capurso, S., Paradžik, L. & Mratović, M. Č. (2017). Cyberbullying among children and adolescents - an overview on epidemiological studies and effective preventive programs. *Criminology & Social Integration Journal*, 25(1), 127-137.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A. & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.
- Casas, J. A., Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.015
- Casas-Bolaños, J. A. (2011). *Riesgos en las redes sociales e internet, ciberadicción y cyberbullying, un estudio con jóvenes de la provincia de Córdoba*. Trabajo fin de Master no publicada, Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Casey-Cannon, S., Hayward, C. & Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5(2), 138-147.

- Cénat, J. M., Hébert, M. Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of affective disorders, 169*, 7-9. doi: 10.1016/j.jad.2014.07.019
- Cerezo, F. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S, Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Manual de Referencia*. Vizcaya: COHS, Consultores en Ciencias Humanas, S. L.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 14*(2), 131-145.
- Cerezo, F., Arnaiz, P. & Gimenez, A. M. (2016). Online addiction behaviors and cyberbullying among adolescents. *Anales de psicología, 32*(3), 761-769. doi: 10.6018/analesps.32.3.217461
- Chan, H. C. & Wong, D. S. W. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 98-108. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.010
- Chesney, T., Coyne, I., Logan, B. & Madden, N. (2009). Griefing in virtual worlds: Causes, casualties and coping strategies. *Information Systems Journal, 19*(6), 525-548.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S. & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*(suppl 2), 61-64. doi: 10.1093/eurpub/ckv029
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1087*, 74-89.

- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-251. doi: 10.1111/j.1545-5300.2003.42204.x
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M. & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627. doi: 10.1016/j.neubiorev.2014.09.001
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis of the behavioral science* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559-567. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00218-0
- Corcoran, L., Connolly, I. & O'Moore, M. (2008). *Cyberbullying: a new dimension to an old problem*. Paper presented al Psychological Society of Ireland Annual Conference, Tullow (Ireland).
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19(1), 37-55.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 85-97. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<85::AID-AB7>3.0.CO;2-5
- Coyne, I., Chesney, T., Logan, B. & Madden, N. (2009). Griefing in a Virtual Community. An Exploratory Survey of Second Life Residents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 214-221.
- Coyne, S. M., Archer, J. & Eslea, M. (2006). "We're Not Friends Anymore! Unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32(4), 294-307.

- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 123-130. doi: 10.1016/S0191-8869(97)00145-1
- Craig, W. M. y Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey* (pp. 133-144). Geneva: Organisation mondiale de la santé.
- Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., Mazur, J., Favresse, D., Leveque, A., Aasvee, K., Varnai, D., Harel, Y., Korn, L., Villerusa, A., Ramos Valverde, P., Scheidt, P., Boyce, W., Holstein, B., Vollebergh, W., Samdal, O., de Matos, M. G., van der Sluijs, W., Katreniakova, Z. & Nansel, T. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(SUPPL. 2), S216-S224.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*(1), 5-21.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*(2), 367-380.
- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Monks, H., Dooley, J. & Hearn, L. (2012). Cyberbullying in Australia: Is school context related to cyberbullying behavior?

- In Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 75-98). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L. & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*: Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth.
- Dadds, M. R., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., Hunter, K. & Merz, S. (2009). Learning to 'talk the talk: the relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 599-606. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02058.x
- David-Ferdon, C. & Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.020
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- De la Torre, M. J., García, M. C., Carpio, M. V. y Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- De Vicente, J. (2009). Prevención e intervención ante el maltrato entre iguales. En S. Funes (Coor.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (p. 233-262). Madrid: Wolters Kluwer.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Dehue, F., Bolman, C. & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(2), 217-223. doi: 10.1089/cpb.2007.0008
- Dekovic, M., Wissink, I. & Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, *27*(5), 497-514. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.06.010
- Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J. & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, *50*, 141-147. doi: 10.1016/j.chb.2015.03.065.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J.A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, *45*, 275-281. doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.021
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diener, E. (1980). De-individuation: The absence of self-awareness and selfregulation in group members. In P. Paulus (Ed.), *The psychology of group influence* (pp. 1160-1171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. & Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *20*(2), 194-209. doi: 10.1375/ajgc.20.2.194

- Dooley, J. J., Pyzalski, J. & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131. doi: 10.1037/0033-2909.94.1.100
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M. & Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12(1), 109-125. doi: 10.1177/1461444809341260
- Eslea, M. (2001). School bullying: Severity, distress and coping. Paper presentado al *British Psychological Society Centenary annual conference*, SECC, Glasgow (UK).
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B. & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behaviour*, 30(1), 71-83. doi: 10.1002/ab.20006
- Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333. doi: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483. doi: 10.1007/BF03178762



- Fanti, K. A. & Henrich, C. C. (2014). Effects of Self-Esteem and Narcissism on Bullying and Victimization During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5-29. doi: 10.1177/0272431613519498
- Farrington, D. P. y Baldry, A. C. (2005). Factores de riesgo individuales de la violencia escolar. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 39-55). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Faust, J. & Forehand, R. (1994). Adolescents' physical complaints as a function of anxiety due to familial and peer stress: A causal mol. *Journal of Anxiety Disorders*, 8(2), 139-153.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi: 10.1093/her/cyg100
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El Ciberacoso en la enseñanza secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58
- Fenaughty, J. & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 803-811. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.008
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. (Report): National Center for Missing and Exploited Children.
- Fitzpatrick, K., M., Dulin, A. J. & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00157.x

- Fluck, J. (2017). Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools. *Youth & Society*, 49(5), 567-587. doi: 10.1177/0044118x1454787
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology in the Schools*, 48(1), 150-170. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- Francis, L. J. & Jones, S. (1994). The relationship between Eysenck's personality factors and fear of bullying among 13-15 year olds in England and Wales. *Evaluation & Research in Education*, 8(3), 111-118.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frisén, A., Holmqvist, K. & Oscarsson, D. (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimization and Experience of Adults' Response. *Educational Studies*, 34(2), 105-117.
- Gámez-Guadix, M., Gini, G. & Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully-victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 53, 140-148. doi: 10.1016/j.chb.2015.07.007
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27, 45-51.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de Acoso entre Iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31, 1069-1076. doi: 10.6018/analesps.31.3.179151

- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008a). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2008b). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. doi: 10.1989/ejihpe.v3i1.21
- García, R. y Martínez, R. (2001). (Coords). *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament CC.OO y L'Ullal Edicions.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27, 347–353.
- Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V. & Velotti, P. (2016). Understanding the Connection Between Self-Esteem and Aggression: The Mediating Role of Emotion Dysregulation. *Aggressive Behavior*, 42(1), 3-15. doi: 10.1002/ab.21601
- Gazelle, H. & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278. doi: 10.1111/1467-8624.00534

- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 97-110.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059-1065.
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health, 44*(9), 492-497. doi: 10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*(6), 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D. & Connolly, J. (2003). Developmental Trajectories of Victimization Identifying Risk and Protective Factors. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 139-156. doi: 10.1300/J008v19n02\_09
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología, 31*(3), 979-989. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- González Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., González Pumariega, S. y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9*(2), 271-289.
- Goodman, M. R., Stormshak, E. A. & Dishion, T. J. (2001). The significance of peer victimization at two points in development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(5), 507-526. doi: 10.1016/S0193-3973(01)00091-0

- Goossens, F. A., Olthof, T. & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2012). Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 263-284). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Halstead, M., Johnson, S. B. & Cunningham, W. (1993). Measuring Coping in Adolescents: An Application of the Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(3), 337-344. doi: 10.1207/s15374424jccp2203\_4
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69-89. doi: 10.1017/S0954579402001049
- Harachi, T. W., Catalano, R. & Hawkins, D. (1999). United States. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 279-295). London: Routledge.
- Hasekiu, C. F. (2013). Age's differences at bullying's acts in school age. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4, 220-222.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. doi: 10.1017/S0021963099005545
- Haynie, D. L., Nansel, T. & Eitel, P. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. doi: 10.1177/0272431601021001002

- Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal Debat*, 2, 3-14.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W. & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 107-116. doi: 10.1002/cbm.802
- Herba, C. M., Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A. J., Ormel, J. & Verhulst, F. C. (2008). Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(8), 867-876. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01900.x
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112. doi: 10.1300/J202v06n03\_06
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. doi: 10.1080/01639620701457816
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 539-543. doi: 10.1080/17405629.2012.706448
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoff, D. L. & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, Effects, and Remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665. doi: 10.1108/09578230910981107

- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722. doi: 10.1037/0033-2909.84.4.712
- Huang, Y.-y. & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590. doi: 10.1016/j.chb.2010.06.005
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hunter, S. C. & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107. doi: 10.1348/000709904322848833
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2006). Emotion and coping in young victims of peer-agression. In P. Buchwald (Ed.), *Stress and anxiety - Application to Health, Community, Workplace and Education* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge Scholar Press.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810. doi: 10.1348/000709906X171046
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- Ireland, J. L. & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behavior: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30(4), 298-312. doi: 10.1002/ab.20035
- Ireland, J. L. (2002). Bullying in prisons. *The Psychologist*, 15(3), 130-133.
- Jackson, C. (2006). E-Bully. *Teaching Tolerance*. Recuperado de <http://www.tolerance.org/teach/magazine/index.jsp>

- Jackson, L., von Eye, A., Fitzgerald, H.E., Zhao, Y. & Witt, E. A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26, 323–328. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.001
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162. doi: 10.2224/sbp.2008.36.2.145
- Jara, N., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: The role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. doi:10.17583/ijep.2017.2515
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K. & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review*, 46(1), 42-64. doi:10.17105/SPR46-1.42-64
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S. & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259. doi: 10.1080/15388220.2014.986675
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31(2), 177-192. doi: 10.1002/ejsp.36
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.02.001
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Junger-Tas, J. (1999). The Netherlands. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 205-223). London: Routledge.



- Jurkovic, G. J. & Prentice, N. M. (1977). Relation of moral and cognitive development to dimensions of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 86(4), 414-420. doi: 10.1037/0021-843X.86.4.414
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? – Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 348-351. doi: 10.1136/bmj.319.7206.348
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674. doi: 10.1006/jado.2000.0351
- Kanetsuna, T., Smith, P. K. & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at School: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32(6), 570-580. doi: 10.1002/ab.20156
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009). Cyberbullying in Chatrooms- Who are the victims? *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Oesterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guildford Press.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Almqvist, F. & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1-2), 47-55. doi: 10.1016/j.jad.2007.12.226

- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, 67(4), 1305-1317. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), 59-73. doi: 10.1017/S0954579497001065
- Kochenderfer-Ladd, B. & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 25-48). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278. doi: 10.1037//0012-1649.38.2.267
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, 13(3), 329-349. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.00271.x
- Kokkinos, C. M. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533. doi: 10.1002/ab.20055
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university Student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 204-214. doi: 10.1016/j.appdev.2014.04.001
- König, A., Gollwitzer, M. & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210-244. doi: 10.1375/ajgc.20.2.210

- Kowalski, R. M. & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201-1208. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.007
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. doi: 10.1037/a0035618
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kowalski, R.M. & Limber, S.P. (2013). Psychological, Physical and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, S13-S20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110. doi: 10.1002/ab.3
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22(7), 705-717. doi: 10.1016/S0145-2134(98)00049-0
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. & Lindsay, G. (2006). An analyses of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781-801.

- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96. doi: 10.1037//1040-3590.14.1.74
- Lagerspetz, K. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D. & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29, 881–887. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.015
- Le, H. T. H., Nguyen, H. T., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Tran, N. T. & Dunne, M. P. (2017). Longitudinal associations between bullying and mental health among adolescents in vietnam. *International Journal of Public Health*, 62(S1), 51-61. doi:10.1007/s00038-016-0915-8
- Lee, C. & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.047
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Li, Q. (2007a). Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.

- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791. doi: 10.1016/j.chb.2005.10.005
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19(4), 372-392. doi: 10.1080/10926771003788979
- Lindeman, M., Harakka, T. & Keltikangas-Jarvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 339-351.
- Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loudin, J. L., Loukas, A. & Robinson S. (2003). Relational aggression in college Students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29, 430-439. doi: 10.1002/ab.10039
- Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A. & Cerna, A. (2016). Empathic responses by cyberbystanders: The importance of proximity. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 793-804. doi:10.1080/13676261.2015.1112882
- Machimbarrena, J. M. & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying in 5th and 6th grade: Differences between public and private schools. *Anales de psicología*, 33(2), 319-326. doi:10.6018/analesps.33.2.249381
- Malti, T., Perren, S. & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 98-113. doi: 10.1007/s10578-009-0155-8
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. & YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569. doi: 10.1002/ab.20155

- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. doi: 10.1146/annurev.psych.38.1.299
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467. doi: 10.1017/S1138741600006727
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. doi: 10.1002/pits.20301
- McKenna, K. Y. A. & Bargh, J. (2000). Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75. doi: 10.1207/S15327957PSPR0401\_6
- Mellor, A. (1990). *Spotlight 23 Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edimburgo: SCRE.
- Menesini, E. (2012). Cyberbullying: The Right Value of the Phenomenon. Comments on the Paper “Cyberbullying: An Overrated Phenomenon?”. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 544-552. doi: 10.1080/17405629.2012.706449
- Menesini, E., Camodeca, M. & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921-939. doi: 10.1348/026151009X479402
- Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V. & Ortega-Ruiz, R. (2005). Coping Strategies and Outcomes Evaluation in a Bullying Context. *Rassegna di Psicologia*, 22(2), 69-84.
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.

- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I. & Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 21(4), 112-116.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyberbullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.08.032
- Mishna, F., Saini, M. & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review* 31(12), 1222-1228. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.05.004
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L. & Finkelhor, D. (2007). The Relative Importance of Online Victimization in Understanding Depression, Delinquency, and Substance Use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324. doi: 10.1177/1077559507305996
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. doi: 10.1016/j.avb.2015.01.007
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis inédita. Universidad de Sevilla.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying? *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 2, 15-26.
- Multivariate Software, Inc. (2013). *Structural Equation Modeling Software (EQS)* versión 6.2. <http://www.mvsoft.com/eqsdownload.htm>
- Muñoz, L. C., Qualter, P. & Padgett, G. (2011). Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 183-196. doi: 10.1007/s10578-010-0206-1
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M. & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with

- gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187-203.
- Nansel, T. R., Craig, W. M., Overpeck, M., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T. R., Haynie, D. L. & Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61. doi: 10.1300/J008v19n02\_04
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Navarro, R. & Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología*, 5(3), 4-15.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 15–36. doi: 10.1007/s11482-013-9292-0
- Naylor, P., Cowie, H. & Del Rey, R. (2001). Reported reactions to being bullied of a sample of UK secondary school girls and boys. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- NCH (2005). *Putting U in the Picture-Mobile phone bullying survey 2005*. Recuperado de [http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/mobile\\_bullying\\_report.pdf](http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/mobile_bullying_report.pdf).



- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to selfconcept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183-186.
- Nickerson, A., Aloe, A. M., Livingston, J. A. & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37, 391-400. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.003
- Nishina, A., Juvonen, J. & Witkow, M. R. (2005). Sticks and Stones May Break My Bones, but Names Will Make Me Feel Sick: The Psychosocial, Somatic, and Scholastic Consequences of Peer Harassment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48. doi: 10.1207/s15374424jccp3401\_4
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega-Ruiz, R. & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142. doi: 10.1375/ajgc.20.2.129
- Noorden, T., Haselager, G., Cillessen, A. & Bukowski, W. (2015). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637-657. doi: 10.1007/s10964-014-0135-6
- O'Moore, M. & Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? In M. Elliott (Ed.), *Bullying: a practical guide to coping in schools* (pp. 56–69). Harlow (UK): David Fulton.
- O'Moore, M., Kirkham, C. & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 141-169.
- Olenik-Shemesh, D. & Heiman, T. (2017). Cyberbullying Victimization in Adolescents as Related to Body Esteem, Social Support, and Social Self-Efficacy. *Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 28-43. doi: 10.1080/00221325.2016.1195331
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. & Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal-

socio-emotional factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1),23-48. doi: 10.1177/0886260515585531

Oliva, A., Antolín L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Olweus, D. N. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning orn skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

Olweus, D. N. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660. doi: 10.1037/0012-1649.16.6.644

Olweus, D. N. (1991). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.

Olweus, D. N. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olweus, D. N. (1993a). Victimization by peer: Antecedents and long-term outcomes. En K. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. N. (1993b). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Olweus, D. N. (1999a). Sweden. In P. K. Smith *et al.* (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. N. (1999b). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. N. (2012a). Commentary. Comments on Cyberbullying Article: A Rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 559–568. doi: 10.1080/17405629.2012.705086
- Olweus, D. N. (2012b). Invited expert discussion paper. Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538.
- Olweus, D. N. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. doi: 10.1080/17405629.2012.682358
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud. Washington: OPS.
- Ortega-Ruiz, R. & Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Ortega-Ruiz, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega-Ruiz, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.

- Ortega-Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega-Ruiz, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega-Ruiz, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Estudios de Juventud*, 42/98
- Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral entre compañeros/as. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000a). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000b). Estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega-Ruiz (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528. doi: 10.1174/021037008786140922
- Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. A. (2008a). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008b). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 123-132.

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. doi: 10.1016/j.pse.2016.01.004
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 151-165.
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 197–204. doi: <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Ortega-Ruiz, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(Supl.), 37-49.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R. & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20(6), 411-428.
- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K. & Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 480-487. doi:10.1016/j.chb.2016.04.022
- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G. & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136-141. doi:10.1016/j.chb.2016.12.026
- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis inédita. Universidad de Granada.

- Parke, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. doi: 10.1037/0033-2909.102.3.357
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169. doi: 10.1177/1541204006286288
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Paulino, L. R., Avilés, J. M. y Sales, P. J. (2016). Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. *Revista de Educación*, 373, 9-32. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-319
- Pavlov, I. P., Schniermann, A. L. y Kornilov, K. N. (1963). *Psicología reflexológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163. doi: 10.1353/mpq.2001.0004
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Editex.
- Pepler, D., Craig, W. M., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L. & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. M. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
- Pereira, F., Spitzberg, B. H. & Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 136-146. doi: 10.1016/j.chb.2016.03.039
- Perren, S., Dooley, J. J., Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian

- adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10. doi: 10.1186/1753-2000-4-28
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Perry, D. G., Willard, J. C. & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61(5), 1310-1325. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02863.x
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. & Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
- Pfetsch, J. S. (2017). Empathic Skills and Cyberbullying: Relationship of Different Measures of Empathy to Cyberbullying in Comparison to Offline Bullying Among Young Adults. *Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 58-72. doi: 10.1080/00221325.2016.1256155
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Pornari, C. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-13. doi: 10.1002/ab.20336
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L.V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la Autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432. doi: 10.1174/021037012803495285
- Powell, M. D. & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206. doi: 10.1080/01926180902961662

- Pregrad, J., Tomić Latinac, M., Mikulić, M. & Šeparović, N. (2011). *Iskustva i stavovi djece roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima* [Experiences and Attitudes of Children, Parents and Teachers Toward Electronic Media]. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Zagreb.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. doi: 10.1016/j.tics.2008.02.010
- Pronk, R. E. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). It's 'Mean', but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 175-204. doi: 10.1177/0743558409350504
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523-547.
- Pyzalski, J. (2010). The spotlight on electronic aggression and cyberbullying in Poland. in J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A crossnational comparison* (pp. 175-188). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ramírez S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.564
- Renati, R., Berrone, C. & Zanetti, M. A. (2012). Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 15, 391-398. doi: 10.1089/cyber.2012.0046
- Richardson, D., Hammock, G., Smith, S., Gardner, W. & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275–289. doi:



- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627. doi: 10.1080/00224545.1991.9924646
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of School Psychology*, 133(1), 33-42. doi: 10.1080/00224545.1993.9712116
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1999). Australia. In P.K. Smith *et al.* *The Nature of School bullying* (pp. 324-339). London: Routledge.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (1997). *Manual for the Peer Relations Questionnaire (PRQ)*. Point Lonsdale, Victoria: The Professional Reading Guide.
- Rigby, K. (1998a). The relationship between reported health and involvement in bully victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465-476.
- Rigby, K. (1998b). Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15(1), 45-61.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95-104. doi: 10.1348/000709999157590
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: The Guilford Press.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.

- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Cuadernos metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210.
- Roeger, L., Allison, S., Korossy-Horwood, R., Eckert, K. A. & Goldney, R. D. (2010). Is a History of School Bullying Victimization Associated With Adult Suicidal Ideation?: A South Australian Population-Based Observational Study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(10), 728-733.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Rose, C. A., Slaten, C. D. & Preast, J. L. (2017). Bully Perpetration and Self-Esteem: Examining the Relation Over Time. *Behavioral Disorders*, 42(4), 159-169. doi: 10.1177/0198742917715733
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Revised edition). Middletown, C. T.: Wesleyan University Press.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Runions, K. C. (2013). Toward a Conceptual Model of Motive and Self-Control in Cyber-Aggression: Rage, Revenge, Reward, and Recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 751–771. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9936-2>
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja. Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa*. Sector Rioja Baja-Logroño Este.

- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:2<99::AID-AB3>3.0.CO;2-P
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278. doi: 10.1177/0146167299258008
- 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), 1-15.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMJ*, 317(7163), 924-925. doi: 10.1136/bmj.317.7163.924
- Sánchez-Lacasa, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Sanders, J. (2009). *Cyberbullies: Their motives, characteristics, and types of bullying*. Paper presentado al XIVth European Conference of Developmental Psychology, Vilnius (Lithuania).
- Sanmartín, J. (2005). Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO. Presentado en el *IX Encuentro Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Organizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Celebrado el 6 y 7 de octubre en Valencia. Recuperado de <http://www.fundacioncac.es/cas/revista/articulo.jsp?idArticulo=192>
- Savage, M. W. & Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and internet self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 353-361. doi: 10.1016/j.chb.2017.02.016

- Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 224-226.
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R. & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42, 147-156. doi: 10.1002/ab.21613
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64(6), 1755-1772. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb04211.x
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shariff, S. & Johnny, L. (2007). Cyber-libel and cyber-bullying: Can Schools Protect Student Reputations and Free-expression in Virtual Environments? *Education & Law Journal*, 16(3), 307-342.
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the New Millennium. *McGill Journal of Education*, 40(3), 467-487.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary-aged students. *Educational and Child Psychology*, 12(2), 81-88.
- Simon, J. B., Nail, P.R., Swindle, T., Bihm, E. M. & Joshi, K. (2017). Defensive egotism and self-esteem: A cross-cultural examination of the dynamics of bullying in middle school. *Self & Identity*, 16(3), 270-297. doi: 10.1080/15298868.2016.1232660
- Slee, P. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.

- Slee, P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62. doi: 10.1016/0191-8869(94)00114-8
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7(2), 193-212. doi: 10.1177/0907568200007002005
- Smith, P. K. (1989). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Paper presented al British Psychological Society, London (UK).
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7(3), 249-255.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying* (Research Brief No. Brief No: RBX03-06): Anti-Bullying Alliance.
- 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 and Allied Disciplines*, 49, 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K., Shu, S. & Madsen, K. (2001). Characteristics of Victims of School Bullying: Developmental hanges in Coping Strategies and Skills. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 332-351). New York: The Guilford Press.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school

bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581. doi: 10.1348/0007099042376427

Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J.A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics* 120(2), 397–404

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.

Stanley, L. & Arora, T. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 14(2), 94-100. doi: 10.1080/0266736980140204

Steffgen, G., Vandebosch, H., Völlink, T., Deboutte, G. & Dehue, F. (2010). Cyberbullying in the BENELUX-Countries: First findings and ways to address the problem. In J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 35-54). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Stephenson, P. & Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 170, 11-15.

Stevens, V. & Van Oost, P. (1994). Bullying in school: A monograph on the incidence of bullying and being bullied among children aged 10 to 14. *Tijdschrift voor Klinische Psychologie*, 3, 239-259.

Stevens, V. & Van Oost, P. (1995). Bullying in school: the role of the guidance centres. *Caleidoscoop*, 3, 34-37.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428. doi: 10.1023/A:1020207003027

- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. & Perren, S. (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 23, 52–67. doi: 10.1002/casp.2136
- Storch, E. A. & Ledley, D. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics (Philadelphia)*, 44(1), 29-38. doi: 10.1177/000992280504400103
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. doi: 10.1089/1094931041291295
- Supple, A. J., Su, J., Plunkett, S. W., Peterson, G. W. & Bush, K. R. (2012). Factor Structure of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(5), 748–764.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. doi: 10.1111/1467-9507.00083
- Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: An Extension of the Schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281-282. doi: 10.1016/j.pedhc.2009.06.005
- Tafarodi, R. W. & Milne, A. B. (2002). Decomposing global self-esteem. *Journal of Personality*, 70, 443-483.
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tattum, D. & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: Fulton.

- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. & Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior, 11*(6), 643-648. doi: 10.1089/cpb.2007.0161
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186. doi: 10.1016/j.avb.2016.09.005
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders, 3*(2-3), 289-312.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/metaanalytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 80-89.
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D. & Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(5), 755-780. doi: 10.1177/0886260515586376
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A. & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in Cyberbullying to matched peers. *CyberPsychology & Behavior, 13*(2), 195-199. doi: 10.1089/cyber.2009.0137
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior, 30*, 373-388. doi: 10.1002/ab.20030
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*(2), 153-171. doi: 10.1002/ab.20083
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine 'helping,' 'joining in,' and 'doing nothing' when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior, 40*, 383-396. doi: 10.1002/ab.21534



- 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*(6), 1312-1317.
- Van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M. & Bukowski, W. M. (2017). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. *Social Development*, *26*(2), 248-262. doi: 10.1111/sode.12197
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(4), 499-503. doi: 10.1089/cpb.2007.0042
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, *11*(8), 1349-1371. doi: 10.1177/1461444809341263
- Varjas, K., Henrich, C. C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, *8*(2), 159-176. doi: 10.1080/15388220802074165
- Vettenburg, N. (1999). Belgium. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 187-204). London: Routledge.
- Vieira, M., Fernández, I. & Quevedo, G. (1989). Violence, *bullying* and counseling in the Iberian Peninsula. In Roland, E. & Munthe, E. (Eds), *Bullying: an International perspective*. London: D. Fulton Publishers.
- Viejo, C. (2012). *Dating Violence y Cortejo Adolescente: Un Estudio sobre la Violencia en las Parejas Sentimentales de los Jóvenes Andaluces*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Völlink, T., Bolman, C.A.W., Dehue, F. & Jacobs, N.C.L. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *23*(1), 7-24. doi: 10.1002/casp.2142

- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wachs, S., Junger, M. & Sittichai, R. (2015). Traditional, Cyber and Combined Bullying Roles: Differences in Risky Online and Offline Activities. *Societies*, 5, 109-135. doi: 10.3390/soc5010109
- Wade, A. & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. doi: 10.1177/0829573510396318
- Wang, J., Iannotti, 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. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wang, X., Lei, L., Yang, J., Gao, L. & Zhao, F. (2017). Moral disengagement as mediator and moderator of the relation between empathy and aggression among chinese male juvenile delinquents. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(2), 316-326. doi: 10.1007/s10578-016-0643-6
- Weiss, J. W., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C. A. & Unger, J. (2011). Longitudinal Effects of Hostility, Depression, and Bullying on Adolescent Smoking Initiation. *Journal of Adolescent Health*, 48(6), 591-596. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.09.012
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Willard, N. (2004). *I can't see you - you can't see me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior*. Recuperado de <http://www.essex.org/vertical/sites/%7B60B9D552-E088-4553-92E3-EA2E9791E5A5%7D/uploads/%7B45A3F14B-D336-4006-83EB-4FDDED8D5D0D%7D.PDF>.
- Willard, N. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Resuperado de <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>.

- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools*. Recuperado de [http://www.cforks.org/Downloads/cyber\\_bullying.pdf](http://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf).
- Williams, K. R., Chambers, M., Logan, S. & Robison, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *BMJ*, *313*, 17-19. doi: 10.1136/bmj.313.7048.17
- Williford, A., Boulton, A. J. & Jenson, J. M. (2014). Transitions between Subclasses of Bullying and Victimization when Entering Middle School. *Aggressive Behavior*, *40*, 24-41. doi: 10.1002/ab.21503
- Williford, A., Boulton, A. J., Forrest-Bank, S. S., Bender, K. A., Dieterich, W. A. & Jenson, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. *Child & Youth Care Forum*, *45*(4), 525-541. doi: 10.1007/s10566-015-9343-9
- Windows (2013). *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 22.0*. <http://www.spss.com>
- Wolak, J., Mitchell, K. J. & Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), S51-S58. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.019
- Wolak, J., Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. & Finkelhor, D. (2007). Current research knowledge about adolescent victimization via the Internet. *Adolescent medicine: state of the art reviews*, *18*(2), 325-341.
- Wolke, D., Lee, K. & Guy, A. (2017). Cyberbullying: A storm in a teacup? *European Child & Adolescent Psychiatry*, *26*(8), 899-908. doi: 10.1007/s00787-017-0954-6
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, *85*(3), 197-201. doi: 10.1136/adc.85.3.197

- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(7), 1308-1316. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.03.007
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2), 189-195. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.03.005
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121(2).
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257. doi: 10.1089/109493104323024500
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. & Leaf, P. J. (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42–S50. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. & Mitchell, K. J. (2007). The Co-occurrence of Internet Harassment and Unwanted Sexual Solicitation Victimization and Perpetration: Associations with Psychosocial Indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S31–S41. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.010
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.

- You, S., Lee, Y. & Kim, E. (2016). Physical, social, and cyberbullying: Relationships with adolescents' psychosocial factors. *Child Indicators Research*, 9(3), 805-823. doi: 10.1007/s12187-015-9338-y
- Yousef, W. S. M. & Bellamy, A. (2015). El impacto del ciberbullying sobre la Autoestima y el rendimiento académico de estudiantes árabe-americanos de Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 463-482.
- Zezulka, L. A. & Seigfried-Spellar, K. C. (2016). Differentiating cyberbullies and internet trolls by personality characteristics and self-esteem. *The Journal of Digital Forensics, Security and Law*, 11(3), 7-25.
- Zimbardo, P. (1970). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. Arnold y D. Levine (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 17, pp. 237-307). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zuhrick, S. R., Silburn, S. R., Gurrin, L., Tech, H., Shepherd, C., Carlton, J. & Lawrence, D. (1997). *Western Australian Child Health Survey. Education Health and Competence*. Perth: Australian Bureau of Statistics and the TVW Telethon Institute for Child Health Research.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5–18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002

## **Anexos**

**Anexo A:**

***European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)***

En este apartado te preguntamos sobre tus posibles experiencias relacionadas con el ciberacoso (cyberbullying) en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos). **Tus respuestas serán confidenciales**, es decir, nadie sabrá lo que tú has contestado en estos cuestionarios.

¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en **internet** o con el **teléfono móvil** en los **últimos dos meses**? (por favor, haz una cruz en la casilla de la respuesta más apropiada para ti en función de la siguiente tabla).

No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Alguien me ha dicho palabras ofensivas o me ha insultado usando el móvil o internet.					
2. Alguien ha dicho a otros palabras ofensivas sobre mí usando el móvil o internet.					
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o en el móvil.					
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal (ejemplo: a través de email o red social).					
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de mensajería instantánea, WhatsApp o cuentas en las redes sociales).					
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí. (Facebook, Tuenti, Twitter...).					
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet.					
8. Alguien ha colgado en internet videos o fotos comprometidos sobre mí.					
9. Alguien ha retocado fotos en las que salgo y que yo había colgado en internet.					
10. He sido excluido, aislado o ignorado de una red social o de chat.					
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet o por el móvil.					
12. He dicho palabras ofensivas a alguien o le he insultado usando internet o el móvil.					
13. He dicho palabras ofensivas sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por el móvil.					
14. He amenazado a alguien a través del móvil o internet.					
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal. (email o red social)					
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella (mensajería instantánea, WhatsApp o cuenta en red social)					
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona. (Facebook, Tuenti, Twitter...).					
18. He colgado información personal de alguien en internet.					
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet.					
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet.					
21. He excluido, aislado o ignorado a alguien en una red social o chat.					
22. He difundido rumores sobre alguien en internet o por el móvil.					



**Anexo B:**

***Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)***

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma.

Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo/a				
A veces pienso que no soy bueno/a en nada				
Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades				
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas				
Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a				
A veces me siento realmente inútil				
Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente				
Ojalá me respetara más a mí mismo/a				
En definitiva, tiendo a pensar que soy un/a fracasado/a				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				

**Anexo C:**

***Basic Empathy Scale (BES)***

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando la opción elegida.

<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste					
Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad					
Me pongo triste cuando veo a gente llorando					
Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente					
Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as					
A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine					
A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan					
Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás					
Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.					

**Anexo D:**

**Escala de Habilidades Sociales**

A continuación figuran una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco							
Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien							
Me da corte hablar cuando hay mucha gente							
Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda							
Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.							
Me da corte empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente							
Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho							
Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella							
Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as							
Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo							
Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué							
Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo							

**Anexo E:**  
**Modelos de Consentimiento informado**



Estimado/a padre, madre o tutor/a, por este medio deseamos solicitar su colaboración para que su hijo/a participe en el proyecto “Bullying, Cyberbullying y factores asociado” (Código 056900; financiado por la ONG Internacional SAVE THE CHILDREN® a través de un contrato con la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid). La finalidad de este estudio es conocer la situación real de España y de las Comunidades Autónomas que la conforman en referencia al acoso escolar y al ciberacoso.

Para la realización de este estudio es preciso realizar un cuestionario on line a estudiantes de 1º a 4º de la ESO. En dicho cuestionario se recoge información **anónima** sobre el uso de internet, y experiencias sobre acoso y ciberacoso. Del mismo modo todas las preguntas tienen una opción que permite a los alumnos y alumnas no contestarla.

Queremos remarcar que la información solicitada será de carácter **estrictamente confidencial** y se mantendrá el **anonimato** de los/las participantes en todo momento, es decir, no se divulgarán ni el contenido individual de la misma ni el nombre del alumnado al centro, y no se mencionará ni en el informe de investigación ni en las publicaciones derivadas del mismo.

Por otra parte, queremos informar que en cualquier momento del proceso su hijo/a tiene derecho a renunciar a participar en el cuestionario. Muchas gracias de antemano por su cooperación y esperamos permitan la participación de sus hijos/as en el proyecto. Más abajo pueden encontrar mi dirección de email por si desean alguna aclaración sobre la participación de su hijo/a en el estudio.

Por favor cumplimenta la parte de debajo de esta hoja y hágasela llegar al centro a través de su hijo. Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente

Juan Calmaestra  
Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid  
Email: [juan.calmaestra@uam.es](mailto:juan.calmaestra@uam.es)

D./Dña.: \_\_\_\_\_ padres / madre o

tutor del alumno /a: \_\_\_\_\_

autorizo

No autorizo

a participar a dicho/a alumno/a en la recogida de datos para el proyecto “Bullying, Cyberbullying y factores asociado”

Firmado el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015





Estimado/a padre, madre o tutor/a:

Por este medio deseamos solicitar su colaboración para que su hijo/a participe en el proyecto "Bullying, Cyberbullying y factores asociados" (Código 056900; financiado por la ONG Internacional SAVE THE CHILDREN® a través de un contrato con la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid). La finalidad de este estudio es conocer la situación real de España y de las Comunidades Autónomas que la conforman en referencia al acoso escolar y al ciberacoso.

Para la realización de este estudio es preciso realizar un cuestionario on line a estudiantes de 1º a 4º de la ESO. En dicho cuestionario se recoge información **anónima** sobre el uso de internet, y experiencias sobre acoso y ciberacoso. Del mismo modo todas las preguntas tienen una opción que permite a los alumnos y alumnas no contestarla.

Queremos remarcar que la información solicitada será de carácter **estrictamente confidencial** y se mantendrá el **anonimato** de los alumnos en todo momento, es decir, no se divulgarán ni el contenido individual de la misma ni el nombre del alumnado al centro, y no se mencionará ni en el informe de investigación ni en las publicaciones derivadas del mismo.

Por otra parte, queremos informar que en cualquier momento del proceso su hijo/a tiene derecho a renunciar a participar en el cuestionario.

Muchas gracias de antemano por su cooperación y esperamos permitan la participación de sus hijos/as en el proyecto. Más abajo pueden encontrar mi dirección de email por si desean alguna aclaración sobre la participación de su hijo en el estudio.

Si usted no desea que su hijo/a participe, por favor, envíe al centro una carta en la que se indique que su hijo no participará, no es necesario indicar ningún motivo.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente

Juan Calmaestra  
Investigador Principal del proyecto  
Profesor del Departamento Interfacultativo de  
Psicología Evolutiva y de la Educación de la  
Universidad Autónoma de Madrid  
Email: [juan.calmaestra@uam.es](mailto:juan.calmaestra@uam.es)

**Anexo F:**  
**Protocolo de aplicación del cuestionario**

## **Protocolo aplicación Cuestionario acoso escolar y ciberacoso y Factores Asociados**

Estimado/a docente:

En primer lugar quisiéramos darle las gracias a usted, al centro y al alumnado de secundaria por colaborar con el estudio llevado a cabo por la Fundación Save the Children y la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo propósito es conocer, a través de una rigurosa investigación, la situación en España en relación al acoso escolar.

Su colaboración es muy valiosa ya que necesitamos recabar información en los centros escolares sobre conductas de acoso, acoso por motivos étnico-culturales, ciberacoso, uso de redes sociales y tecnologías, autoestima, empatía, así como sobre estrategias de afrontamiento (resolución de conflictos y petición de ayuda etc.), sexting (intercambio de imágenes de contenido sexual a través del móvil o internet) y habilidades sociales.

Los datos siempre serán tratados de manera anónima y nunca facilitaremos o informaremos de los nombres de los centros en los que vamos a recoger los datos.

Las preguntas están formuladas de forma que sean fáciles de entender por el alumnado, pero si usted nota que sistemáticamente no entienden algo por favor coméntenoslo a través del coordinador de esta recogida de datos para poder modificarlo en futuros estudios, su ayuda es muy importante.

A continuación le facilitamos unas pautas para que pueda aplicar el cuestionario con mayor facilidad:

- 1.- El cuestionario debe administrarse de forma individual en un aula en la que cada alumno/a disponga de un ordenador conectado a internet. Si no dispone de tantos ordenadores lo mejor es hacer el cuestionario en dos turnos. El cuestionario está pensado para aplicarlo en una sesión de clase.
- 2.- Es muy importante que nadie vea las respuesta que dan los alumnos/as en el cuestionario ya que si se sienten observados o evaluados podrían no contestar con sinceridad y libertad.
- 3.- Para acceder al cuestionario hay que entrar la web [cuestionario.savethechildren.es](http://cuestionario.savethechildren.es).
- 4.- Les solicitaran que escriban el usuario y contraseña, para su centro las claves son **XXXXXX**. El usuario y la contraseña son el mismo número. Este número es único por cada centro educativo y nos permite saber qué centro está contestando en cada momento. Es muy importante que los alumnos lo escriban correctamente.
5. Seguidamente hay que marcar el curso. Es muy importante que lo marquen bien ya que eso hará que tengan que rellenar un cuestionario u otro, siempre adaptado a su edad.

## **6.- Como presentación del cuestionario al alumnado le facilitamos el siguiente texto:**

*Nuestro centro ha sido seleccionado aleatoriamente entre todos los centros educativos de la provincia para participar en un estudio sobre algunas cuestiones que os pueden afectar directamente. Es muy importante que leáis con atención todo lo que aparece en el cuestionario y contestéis con la mayor sinceridad posible. No existen repuestas correctas o incorrectas, lo más importante es responder con sinceridad.*

*Los cuestionarios serán anónimos y confidenciales y nadie podrá identificar que esas respuestas son vuestras.*

*El cuestionario está dividido en tres partes que irán pasando automáticamente de una a otra, no hay que hacer nada, ni actualizar la página para pasar de una a otra. Algunas páginas no tendrán preguntas, no os preocupéis pulsad en siguiente y aparecerán nuevas preguntas.*

*En las primeras páginas hay algunas preguntas que puede parecer que están repetidas, pero, aunque preguntan lo mismo, es sobre situaciones diferentes. En el segundo caso os preguntarán sobre si eso ha sucedido por vuestro color de piel, país de procedencia, cultura o religión. Prestar atención.*

*Casi todas las preguntas incluyen la opción de “No deseo contestar” o “NS/NC” por si alguno/a no deseáis o sabéis contestar alguna pregunta.*

*La mayoría de las preguntas se responden a través de una escala que va del 1 al 5 generalmente, al comienzo de cada página del cuestionario aparece una tabla que indica lo que significa cada uno de los números, leedlo con atención.*

*Otras preguntas son multiopción, viene indicado indicamos en el texto de la pregunta. En estas preguntas podréis marcar varias opciones, una o ninguna.*

*Por favor, comprobad que marcáis la respuesta que deseáis, si no hacéis clic sobre el círculo puede que se marque otra opción.*

*Bien comenzamos, entramos en la web del cuestionario, teclear [cuestionario.savethechildren.es](http://cuestionario.savethechildren.es) . Lo primero que os solicitan es un usuario y una contraseña, escribid **XXXXXX** (El número de seis cifras que os hemos facilitado).*

*Ya podemos comenzar el cuestionario, comprobad que marcáis la respuesta que deseáis, si no hacéis clic sobre el círculo puede que se marque otra opción.*

*No tenéis que modificar el código. Lo primero que tenéis que hacer es marcar el curso, seleccionar...*

*En las preguntas de país de nacimiento la primera opción es siempre España, luego están el resto de países en orden alfabético, para encontrar el país podéis pulsar la inicial del mismo y os aproximareis a él. La última opción la pueden marcar aquellos que no deseáis contestar o no sepáis contestar*

*Bien, si tenéis alguna pregunta levantad la mano y os daré el turno de palabra. Los investigadores del proyecto os dan las gracias de antemano por contestar.*

**Muchas gracias por su colaboración**