



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

**TESIS DOCTORAL**

**EL PAPEL DE LA COMPETENCIA Y EL  
APOYO SOCIOEMOCIONAL EN EL  
BULLYING Y EN EL CYBERBULLYING**



Presentada por:  
**María Beltrán Catalán**

Directoras:  
**Dra. Rosario Ortega Ruíz**  
**Dra. Izabela Zych**

*FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*  
*DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA*

Córdoba, España, 2017

TITULO: *EL PAPEL DE LA COMPETENCIA Y EL APOYO SOCIOEMOCIONAL  
EN EL BULLYING Y EN EL CYBERBULLYING*

AUTOR: *María Beltrán Catalán*

---

© Edita: UCOPress. 2017  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**TESIS DOCTORAL**

---

**EL PAPEL DE LA COMPETENCIA Y EL APOYO SOCIOEMOCIONAL  
EN EL BULLYING Y EN EL CYBERBULLYING**

---

Presentada por:

**María Beltrán Catalán**

Directoras:

**Dra. Rosario Ortega Ruíz**

**Dra. Izabela Zych**

Córdoba, España, 2017



**TÍTULO DE LA TESIS: EL PAPEL DE LA COMPETENCIA  
Y EL APOYO SOCIOEMOCIONAL EN EL BULLYING Y  
EN EL CYBERBULLYING**

**DOCTORANDA: María Beltrán-Catalán**

**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

El trabajo de investigación realizado y presentado por Dña. María Beltrán-Catalán que hemos dirigido las Prof. Dras Rosario Ortega-Ruiz e Izabela Zych reúne, en nuestra valoración, indicios de calidad y rigor científico suficientes para ser defendido ante la Comisión Académica que se propone, en orden a ser evaluado y juzgado para la obtención del título de Doctor por la Universidad de Córdoba. La doctoranda ha seguido un proceso de formación adecuado, habiendo desarrollado su trabajo en el interior del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia de la Universidad de Córdoba (HUM-298-PAIDI). Su trabajo se ha desarrollado en el marco de dos proyectos de investigación financiados en convocatoria pública competitiva: el titulado “Adicción a las nuevas tecnologías: el papel de las ciber competencias emocionales e inteligencia emocional” financiado por la Fundación MAPFRE -BIL/14/S2/163-; y el titulado “E-inteligencia: riesgos y oportunidades de las competencias emocionales expresadas en la red” financiado por el Ministerio, en la convocatoria del Plan Estatal de I+D+i -PSI2015-64114-R- todavía en curso. Una cuidadosa revisión de la literatura científica sobre esta temática recogida en un marco teórico en capítulos introductorios, seguido de los capítulos correspondientes de metodología, planteamiento del problema, objetivos e hipótesis, enmarcan los tres estudios que se presentan con el formato de artículos científicos –el primero ya publicado; el segundo, en proceso de revisión en una revista científica especializada y el tercero igualmente enviado para su publicación, a una revista de impacto. Los estudios se realizaron con una muestra representativa de más de dos mil adolescentes andaluces matriculados en veintidós centros de la ESO. Diversos análisis de datos realizados con el máximo rigor arrojaron resultados que mostraron el importante papel de los aspectos socioemocionales de los escolares estudiados en relación con la implicación en el acoso en la escuela y en la red. Los resultados sugieren la importancia de estos factores en el riesgo y la protección del fenómeno del acoso escolar y el ciberacoso, así como en sus consecuencias y son de gran relevancia para implementar procesos de intervención educativa para la superación de los problemas de acoso y ciberacoso. Ello es discutido en relación a los objetivos e hipótesis formulados. Por tanto, esta tesis doctoral tiene importantes implicaciones científicas, teóricas y prácticas, se ha realizado con rigor y ha significado un proceso de formación científica que consideramos adecuado.

Por todo lo anterior, como directoras del trabajo de investigación realizado por María Beltrán Catalán, autorizamos la presentación de esta tesis ante la Comisión Académica del Programa de Doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y se solicita la autorización para su defensa y evaluación.

Córdoba, 25 de Septiembre de 2017

Firma del/de los director/es

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Izabela Zych

*Por una infancia sana,  
por una adultez que no necesite reparación.*

*Simón contestó: «Maestro, hemos trabajado toda la noche sin pescar nada,  
pero, por tu palabra, echaré las redes.» (Lucas 5, 5)*

## *Agradecimientos*

De una orilla a otra de este proceso de formación investigadora ha habido días, y noches, de calma y tempestades. Un viaje que decidí emprender y en el que he tenido el apoyo de personas dignas de admiración, de mi más sincera lealtad.

### *Charo*

Descubrí, en uno de tus libros, que las oscuridades que algunas personas hemos vivido durante años en el colegio e instituto tienen nombre: bullying, acoso escolar, maltrato entre escolares. Fue cuando estudiaba el primer curso del Graduado en Pedagogía, en la biblioteca. Y, lo cierto, es que encontrarte en tus trabajos cambió mi vida personal, académica y profesional, influyendo en la dirección de mis pasos.

Es fácil sentirse diferente, creer que, de alguna manera, se merece un trato injusto debido a ello. Aquel libro mostraba una realidad que iba más allá de la víctima concreta, denunciaba una situación injusta sufrida por muchos escolares en la que la víctima no era responsable ni culpable.

En ese momento, querida Charo, comencé a dirigir mis pasos hacia la investigación y la práctica profesional especializada en el maltrato entre escolares, en sus consecuencias, en sus implicaciones, en su prevención.

Es por todo ello por lo que mi agradecimiento nace mucho antes de conocerte, mucho antes de que me dieras la oportunidad de ser tu pupila, tu alumna en el máster y posteriormente en la tesis doctoral. Conocerte y tener esa oportunidad hizo realidad un sueño que creía imposible: aprender, de cerca, de una profesional que ha introducido los estudios y trabajos de prevención de acoso escolar en España. Aprender, de cerca, de ti.

### *Izabela*

Al escribir estas líneas y pensar en ti, recuerdo con cariño las palabras que Charo utilizó, en las primeras clases del máster, para definir a quien dirige un TFM y más especialmente una tesis: un hermano mayor. Realmente te he sentido así, querida Izabela.

Conocerte ha sido una oportunidad que me brindó Charo y, aprender de ti, una realidad continua que me has ofrecido cada día con paciencia, esfuerzo, perseverancia, pasión y cariño.

Gracias, querida Izabela, por tu apoyo y disponibilidad constantes, por escucharme y valorar mis iniciativas, por permitirme participar en tus proyectos, por tu orientación y revisión exhaustiva en mi proceso de formación.

Gracias, querida Izabela, por tu paciencia, por nuestros intensos y bonitos debates sobre qué enfoque, qué objetivo, es el mejor y más útil en nuestros artículos, por las conversaciones durante horas y, a veces, a deshora. Gracias, especialmente, por tu amistad.

### *Papá, mamá y pequemío*

Las letras y palabras de la lengua española no son suficientes para agradeceros todo lo que os debo. Una vida familiar sana y feliz en la que me habéis enseñado el valor del esfuerzo, de la perseverancia, del amor propio y de la solidaridad. Valores que me definen y que han sido más que importantes en este viaje que ha sido mi tesis doctoral.

Gracias por apoyarme emocional, fraternal y económicamente. Gracias por estar presentes, por acompañarme siempre en todos los sentidos. Por celebrar conmigo los días soleados y por acompañarme a limpiar la sal de la cubierta del barco en las tempestades. Gracias por recordarme, cuando me olvidaba, quién soy y por qué emprendí este camino.

Gracias por ser mi familia, gracias por ser quienes sois, por darme el privilegio de ser vuestra hija, papá y mamá, y de ser tu hermana, pequemío.

Os quiero con el alma, de todo corazón, siempre.

### *David*

Eres mi mejor amigo, mi compañero de vida, de viaje y de batallas. Todo lo que emprendo lo hago sabiendo que tú me acompañas. E incluso en estos tres años de esfuerzo, tiempo, alegrías y algunas frustraciones, has estado conmigo. Mis pasos hacia adelante van acompañados de tus huellas, mi vida. Gracias por creer en mí, por invitarme a ser mejor persona, mejor profesional y mejor investigadora. Gracias por aparecer en mi vida. Gracias por quedarte. *Et vullc molt!*

*Esta tesis también está hecha de pedacitos de...*

Mi abuela, que sigue mis pasos y vela por mí. Mis tías, que me animan y apoyan en el camino.

Mi familia PostBullying, por recordarme en los momentos más oportunos que, a veces, es necesario descansar antes de continuar.

Todas las personas que, en algún momento, me han brindado su apoyo y ayuda.

### *A todos*

Gracias por hacer de este proceso de formación parte también de vuestra vida, con todo lo que ello implica.

Sin vosotros, esta tesis doctoral no habría sido posible.

Sin vosotros, no sería la persona que soy ahora.

Gracias por todo.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN EXTENSO .....	11
EXTENDED ABSTRACT .....	16
CAPÍTULO 1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING Y DEL CYBERBULLYING .....	21
1.1 Prevalencia del bullying y cyberbullying .....	24
1.2 Género y edad en jóvenes involucrados en bullying y cyberbullying .....	28
1.3 Consecuencias del maltrato entre escolares.....	29
CAPÍTULO 2. FACTORES CONTEXTUALES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN CONTRA EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING .....	33
2.1 Aspectos socioeconómicos y comunitarios .....	34
2.2 Las relaciones familiares y el maltrato entre escolares .....	36
2.3 El ciberespacio y las relaciones interpersonales .....	40
2.4 La comunidad escolar.....	43
2.4.1 Los docentes frente al bullying y el cyberbullying .....	43
2.4.2 El grupo de iguales y el maltrato entre escolares.....	45
2.4.2 Las relaciones interpersonales entre los iguales .....	48
CAPÍTULO 3. FACTORES PERSONALES EN EL FENÓMENO BULLYING Y CYBERBULLYING .....	51
3.1 Inteligencia emocional y competencias socioemocionales .....	51
3.2 Agresores .....	54
3.3 Víctimas.....	56
3.4 Agresor-víctima .....	59
3.5 Observadores o espectadores .....	61

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	64
4.1 Estudio 1 (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruíz, 2015).....	65
4.2 Estudio 2 (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruíz & Llorent) .....	66
4.3 Estudio 3 (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruíz & Llorent) .....	68
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	69
5.1 Participantes.....	69
5.2 Instrumentos.....	70
5.3 Diseño y procedimiento.....	72
5.4 Análisis de los datos.....	73
CAPÍTULO 6. ESTUDIO 1. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES Y EL APOYO SOCIAL EN EL PROCESO DE SUPERACIÓN DE LOS EFECTOS DEL ACOSO ESCOLAR: UN ESTUDIO RETROSPECTIVO .....	76
6.1 Resumen .....	76
6.2 Método.....	83
6.3 Resultados.....	87
6.4 Discusión .....	93
6.5 Referencias .....	99
CAPÍTULO 7. ESTUDIO 2. VICTIMIZACIÓN PRESENCIAL Y CIBERNÉTICA: CONCURRENCIA Y DIFERENCIAS ENTRE DIFERENTES TIPOS DE VÍCTIMAS .....	105
7.1 Resumen .....	105
7.2 Introducción .....	106
7.3 Método.....	111
7.4 Resultados.....	115
7.5 Discusión .....	120
7.6 Referencias .....	124

CAPÍTULO 8. ESTUDIO 3. COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES EN ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN DIFERENTES ROLES DE BULLYING Y CYBERBULLYING .....	130
8.1 Resumen .....	130
8.2 Método.....	136
8.3 Resultados.....	139
8.4 Discusión .....	146
8.5 Referencias .....	149
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN.....	154
9.1 La dimensión emocional en el bullying y en el cyberbullying .....	154
9.2 La dimensión social en el bullying y en el cyberbullying .....	160
9.3 El género en la dimensión socioemocional del bullying y cyberbullying .....	164
9.4 Aportaciones para la mejora de las políticas educativas y la práctica docente.....	166
9.5 Conclusiones.....	173
REFERENCIAS .....	175

## **RESUMEN EXTENSO**

La presente tesis doctoral examina el papel del apoyo social y la competencia socioemocional en la comprensión, de la naturaleza y las implicaciones, del bullying y del cyberbullying. El texto comienza describiendo el fenómeno y sus consecuencias y prosigue con un análisis de factores de riesgo y protección contextuales y personales. El maltrato entre escolares es un fenómeno complejo y violento, estudiado desde la década de los setenta, que sufre alrededor de uno de cada cinco estudiantes. Las consecuencias son severas en la salud mental y general de las víctimas, repercusiones que son descritas en el marco teórico. También afecta a los agresores, quienes presentan mayores probabilidades de delinquir en la edad adulta. Organismos internacionales, estatales y regionales mencionan en sus escritos la urgencia de abordar esta problemática, garantizando el respeto a los derechos humanos y la educación para la paz y no violencia. No obstante, la convivencia escolar y las relaciones interpersonales que la conforman no se producen de manera aislada, sino que se ven influidas por aspectos socioeconómicos, las relaciones intrafamiliares, el ciberespacio y la comunidad escolar. Asimismo, factores individuales referidos a la personalidad y a la dimensión socioemocional de los escolares también forman parte de los elementos que definen las relaciones, sanas o perturbadoras, y las estrategias de afrontamiento de las mismas.

De la revisión de la literatura derivan los objetivos de los tres estudios empíricos que forman parte del presente trabajo. El primero de ellos aborda la dimensión socioemocional desde la perspectiva y el recuerdo de antiguas víctimas de bullying. El segundo, profundiza en los diferentes tipos de victimización, teniendo en cuenta el uso de las redes sociales y la inteligencia emocional. Finalmente, el tercer estudio compara las competencias socioemocionales de los implicados en el bullying, teniendo en cuenta la edad y el género.

Los participantes del primer estudio fueron 80 personas, de entre 18 y 45 años, que participaban en un grupo de apoyo virtual para antiguas víctimas de bullying dirigido por la Asociación española PostBullying. La selección fue, por tanto, incidental. El segundo y el tercer estudio, por el contrario, se desarrolló con un total de 2.139 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en 22 escuelas, seleccionadas aleatoriamente de todas las provincias de Andalucía, España. Instrumentos para evaluar la autoestima, la satisfacción vital, las emociones negativas experimentadas, el apoyo social percibido y la resiliencia fueron utilizados en el primer trabajo empírico desarrollado en esta tesis doctoral. La inteligencia emocional y las competencias socioemocionales fueron analizadas en el segundo y tercer estudio respectivamente, en los que se utilizaron cuestionarios sobre bullying y cyberbullying.

El diseño de los estudios realizados en la presente tesis doctoral es transversal, ex post facto retrospectivo, de un grupo con múltiples medidas. Tras los análisis descriptivos se llevaron a cabo las comparaciones entre grupos, para lo cual se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20, el software FACTOR, el programa EQS 6.2 y el software PASW Statistics 18. En los tres trabajos se contactó con los directores de las instituciones, se informó a los participantes de todo lo necesario y rellenaron los cuestionarios de forma anónima y voluntaria.

Las antiguas víctimas de bullying reportaron datos interesantes en el primer estudio. Las emociones negativas que recuerdan haber experimentado en el pasado fueron más frecuentes que las que sienten en la actualidad al recordar los hechos. Si las emociones relacionadas con la tristeza eran más frecuentes en el pasado, también fueron éstas las más persistentes en la edad adulta. Las emociones negativas experimentadas en el pasado y en el presente solo se relacionaron significativamente con la resiliencia asociada a la victimización escolar. El apoyo social percibido, incluso tras el cese del

maltrato, se ha relacionado significativamente con la autoestima y la satisfacción vital en la edad adulta.

Profundizando en la victimización y en la dimensión socioemocional, se llevó a cabo el segundo trabajo empírico. La victimización cara a cara es la forma de victimización más frecuente, seguida por la victimización mixta, que es la que se produce cara a cara y cibernéticamente de manera simultánea, y siendo la menos frecuente la victimización cibernética. Las víctimas mixtas puntuaron más alto en atención emocional que las víctimas cara a cara y no mostraron diferencias con el resto de grupos. Las chicas víctimas de intimidación cara a cara que utilizan semanalmente las redes sociales han manifestado mayores probabilidades de estar sufriendo también victimización en el ciberespacio. Asimismo, los resultados muestran que las víctimas mixtas reciben una puntuación más alta en la victimización cara a cara que las que sufren victimización cara a cara solamente.

Las competencias socioemocionales en los implicados en el bullying y en el cyberbullying fueron evaluadas en el tercer estudio de esta tesis. Los agresores puros y los agresores victimizados, tanto cara a cara como en el ciberespacio, obtuvieron puntuaciones más bajas en las competencias socioemocionales que los escolares no implicados en el fenómeno. No hubo diferencias significativas entre las víctimas puras y los escolares no involucrados. En general, las chicas obtuvieron mayores puntuaciones que los chicos en las competencias socioemocionales, salvo en aquellas relacionadas con el autocontrol y el autoconocimiento. La edad se relacionó negativamente con las competencias socioemocionales. Al controlar la edad y el género, los análisis de regresión mostraron que el conocimiento de los demás y las competencias relacionales resultaron predictores independientes del estatus de agresor y agresor-victimizado. La

toma de decisiones responsable, por otro lado, fue un predictor independiente del estatus de víctima de bullying y víctima agresiva en el ciberespacio.

Los resultados derivados de la presente tesis doctoral avanzan en la comprensión de la naturaleza y de las posibles implicaciones de la dimensión socioemocional en el bullying y el cyberbullying. A su vez, permiten proponer medidas que contribuyan a la prevención e intervención en el fenómeno. Tras el primer estudio, se plantean iniciativas como grupos de apoyo presenciales y virtuales para escolares que sean o hayan sido víctimas de maltrato entre escolares. Consecuentemente al segundo estudio, se sugieren campañas dirigidas a informar sobre los riesgos de las redes sociales y a facilitar recursos mediante los cuales las víctimas o los testigos puedan solicitar ayuda. Derivado del tercer estudio, se propone el entrenamiento en competencias socioemocionales en los planes de convivencia, los cuales permiten al centro sancionar, reeducar y mejorar las relaciones interpersonales abusivas.

Si bien este trabajo tiene fortalezas, también tiene limitaciones, entre las que cabe señalar la muestra incidental del primer estudio y el hecho de que algunos instrumentos fueran creados ad hoc para el mismo, así como el diseño transversal de las investigaciones en los estudios segundo y tercero. La presente tesis doctoral permite un acercamiento a la dimensión socioemocional del bullying y del cyberbullying y abre la puerta a nuevas líneas de investigación que permitan establecer relaciones causales. Ello contribuirá al desarrollo de planes de prevención e intervención más eficientes y en la mejora de la práctica docente.

Finalmente, cabe destacar que tanto la revisión realizada como los estudios derivados de la misma han supuesto un avance, a nivel científico, en la comprensión de la victimización, de los entornos en los que se produce y de las carencias

socioemocionales de los agresores. Del mismo modo, la divulgación de estos resultados son útiles para derribar mitos aún presentes sobre el perfil de víctima y de agresor en la sociedad. Y, en el ámbito escolar, se resalta la importancia de tener en cuenta la dimensión socioemocional en el desarrollo de los planes de convivencia, y en los proyectos de prevención e intervención contra el bullying y el cyberbullying. Del mismo modo, se pone de manifiesto, en general, la relevancia de que los docentes reciban una buena formación sobre la compleja naturaleza del fenómeno del acoso y el ciberacoso escolar, con el fin de disponer de herramientas para afrontar el problema en el marco de la convivencia escolar.



## **EXTENDED ABSTRACT**

This PhD dissertation studies the role of social support and social-emotional competence in the understanding of the nature and implications of bullying and cyberbullying. The text begins by describing the phenomenon and its consequences and continues with an analysis of contextual and personal risk and protection factors. Bullying is a complex and violent phenomenon, studied since the seventies, which is suffered about one out of five students. The consequences are severe in the mental and general health of the victims. These consequences are described in the theoretical framework. It also affects the aggressors, who are more likely to commit an offense in adulthood. International, state and regional bodies emphasise the urgency of addressing this problem, ensuring respect for human rights and education for peace and non-violence. However, school coexistence and interpersonal relationships do not occur in isolation, but are influenced by socioeconomic aspects, family relationships, cyberspace and the school community. Likewise, individual factors related to personality and the social-emotional dimension of students are also part of the elements that define healthy or disturbing relationships and coping strategies.

The objectives of the three empirical studies that are part of the present study derive from the review of the scientific literature. The first of them addresses the social-emotional dimension from the perspective and memory of adults who were victims of bullying in the past. The second paper goes into detail on the different types of victimisation, taking into account the use of social networks and emotional intelligence. Finally, the third study compares the socio-emotional competences of students involved in bullying and cyberbullying, taking into account age and gender.

The participants of the first study were 80 people, aged between 18 and 45, who participated in a virtual support group for former victims of bullying led by the Spanish PostBullying Association (Asociación española PostBullying). Therefore, the selection of participants was incidental. The second and third study, on the other hand, was carried out with a total of 2,139 students from compulsory secondary education enrolled in 22 schools, randomly selected from all provinces of Andalusia, Spain. Instrumentos para evaluar la autoestima, la satisfacción vital, las emociones negativas experimentadas, el apoyo social percibido y la resiliencia fueron utilizados en el primer trabajo empírico desarrollado en esta tesis doctoral. Emotional intelligence and social-emotional competencies were analyzed in the second and third study, respectively, in which bullying and cyberbullying questionnaires were used.

The design of the studies carried out in this doctoral thesis is transversal, ex post facto retrospective, of a group with multiple measures. After the descriptive analyses comparisons between groups were carried out, using the statistical package IBM SPSS Statistics 20, FACTOR software, EQS 6.2 software and PASW Statistics software 18. In all three works, the directors of the institutions were contacted, the participants were informed of everything they needed and they filled out the questionnaires anonymously and voluntarily.

Adults who were bullying victims in the past reported interesting data in the first study. The negative emotions they remember to have experienced in the past were more frequent than those they feel today by remembering the facts of bullying. Emotions related to sadness were the most frequent in the past and the most persistent in adulthood. Negative emotions experienced in the past and present were only significantly related to the resilience associated with school victimisation. Perceived

social support, even after the end of bullying, has been significantly related to self-esteem and life satisfaction in adulthood.

The second empirical work was carried out in order to deepen the victimisation and the socio-emotional dimension. Face-to-face victimisation is the most frequent form of victimisation, followed by mixed victimisation, which occurs simultaneously face-to-face and cyberspace. Cyber-victimisation is the least frequent form of victimisation. Mixed victims scored higher on emotional attention than face-to-face victims and showed no difference with the other groups. Girls who are victims of face-to-face bullying and use social networks weekly have been more likely to suffer from victimisation in cyberspace as well. The results also show that mixed victims receive a higher score on face-to-face victimisation than victims who suffer face-to-face victimisation only.

The socio-emotional competences of those students involved in bullying and cyberbullying were evaluated in the third study of this thesis. Pure aggressors and victimized aggressors, both face-to-face and in cyberspace, scored lower on socio-emotional competencies than students who were not involved in the phenomenon. There were no significant differences between pure victims and students who were not involved in the phenomenon. In general, girls scored higher than boys in socio-emotional competencies, except in those related to self-control and self-knowledge. Age was negatively related to socio-emotional competencies. When controlling for age and gender, regression analysis showed that knowledge of others and relational skills were independent predictors of aggressor and bully-victim status. Responsible decision making was an independent predictor of bullying victim status and aggressive victim in cyberspace.

The results derived from this doctoral thesis advance in the understanding of the nature and possible implications of the socioemotional dimension in bullying and cyberbullying. The results derived from this doctoral thesis deepen the understanding of the nature and possible implications of the socioemotional dimension in bullying and cyberbullying. In addition, they allow proposing measures that contribute to the prevention and intervention in the phenomenon. After the first study, initiatives are proposed as virtual and face-to-face support groups for children who are or have been victims of bullying. As a consequence of the second study, it is suggested that campaigns be conducted to inform about the risks of social networks. Likewise, it is proposed to provide resources through which victims or observers can request assistance. Derived from the third study, it is proposed the training in socio-emotional competences in the coexistence plans, which allow the school to sanction, reeducate and improve abusive interpersonal relationships.

Although this work has strengths, it also has limitations, including the incidental sample of the first study and the fact that some instruments were created ad hoc for it, as well as the cross-sectional design of research in the second and third studies. This doctoral thesis allows an approach to the socioemotional dimension of bullying and cyberbullying and opens the door to new lines of investigation that allow establishing causal relationships. This will contribute to the development of more efficient prevention and intervention plans and to the improvement of teaching practice.

Finally, it should be noted that both the review carried out and the studies derived from it, have meant an advance at a scientific level in the understanding of victimisation, the environments in which it occurs and the social-emotional deficiencies of the aggressors. Similarly, the dissemination of these results are useful for breaking down myths that are still present on the profile of victim and aggressor in society. In the

school context, the importance of taking into account the socio-emotional dimension in the development of coexistence plans and in the prevention and intervention projects against bullying and cyberbullying is emphasised. In the same way, it is evident, in general, the importance that teachers receive a good academic formation on the complex nature of the phenomenon of bullying and cyberbullying. In this way, teachers would have the tools to deal with the problem within the framework of school coexistence.

## **CAPÍTULO 1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING Y DEL CYBERBULLYING**

Los primeros estudios sobre el acoso o maltrato escolar (*bullying* en inglés) se realizaron en la década de los setenta (Heinemann, 1972; Olweus, 1973; Olweus, 1978), pero fue en la década de los noventa cuando el fenómeno adquirió visibilidad social a través de los medios de comunicación (Ortega, 2006). Actualmente, existe un interés científico, educativo, político, sanitario y social por comprender, detectar y prevenir el bullying (Zych, Ortega & Del Rey, 2015). El bullying es el abuso sistemático de poder (Smith & Sarph, 1994), ya sea social, físico o intelectual (Slee, 2003), perpetrado con la intención de hacer daño (Olweus, 1999) de forma prolongada en el tiempo (Olweus, 1987) por un escolar o grupo de ellos contra otro. El maltrato entre escolares se produce sustentado por el esquema dominio-sumisión, por un desequilibrio de poder en el que la víctima se encuentra en la posición menos aventajada (Del Rey & Ortega, 2007). Los perpetradores, agresores, maltratadores o acosadores ejercen su violencia de manera deliberada (Smith & Brain, 2000), sabiendo que lo que están haciendo es moralmente incorrecto, lo que supone una transgresión de los valores morales (Ortega, 2010). Asimismo, no se trata de un conflicto o agresión puntual, sino de un maltrato que se produce a lo largo del tiempo (Olweus, 1987; Ortega, 2010) durante meses e incluso años (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruiz, 2015).

El agresor es, por tanto, quien ejerce esa violencia deliberada y prolongada contra otro escolar; la víctima, quien sufre ese acoso y se encuentra en desventaja social, física o intelectual frente a los agresores. Siguiendo a Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), existen otros roles implicados en el maltrato entre escolares, a saber: la víctima-agresiva o el agresor victimizado, que es el escolar

que agrede y es victimizado simultáneamente; y el testigo, espectador u observador, que es aquel que está presente en el fenómeno sin participar directamente.

Salmivalli et al. (1996) profundizaron en el rol de los espectadores, señalando tres tipos: los defensores de la víctima, los cuales intervienen para defenderla; los ajenos al maltrato, es decir, aquellos que se retiran y evitan la participación en el fenómeno; y los reforzadores del individuo o grupo maltratador, que son aquellos que animan o participan en las agresiones y en el acoso directa y abiertamente. Los espectadores son esenciales en el bullying, teniendo en cuenta que los agresores principales están motivados por la posibilidad de alcanzar un mayor estatus social dentro del aula o del centro (Garandau, Lee & Salmivalli, 2014; LaFontana & Cillessen, 2010). Los distintos roles identificados y adoptados por los estudiantes, por tanto, son decisivos en el desarrollo y persistencia del bullying (Salmivalli et al., 1996).

Las conductas agresivas que forman parte del fenómeno pueden ser físicas (golpes, empujones), verbales (insultos, amenazas) y sociales (exclusión, rumores). Estas agresiones prolongadas llevan a la víctima, injusta e impunemente maltratada, a una situación de indefensión psicológica y social que va mermando su autoestima, seguridad e iniciativa (Ortega, 2000), provocando que no pueda salir, por sus propios medios, de esa situación (Ortega y Mora-Merchán, 1997). En la actualidad, estas conductas violentas han proliferado también a través de las nuevas tecnologías (Zych, Ortega & Del Rey, 2015), ya sea difundiendo rumores o compartiendo imágenes privadas (Casas, 2013; Tokunaga, 2010). Asimismo, se ha incrementado el interés científico, educativo, sanitario, político y social por conocer, prevenir e intervenir sobre ellas.

La proliferación y el fácil acceso a las nuevas tecnologías, y con ello a Internet, ha dado lugar a un nuevo escenario de comunicación interpersonal en la red (Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2016). Como sucede en las relaciones cara a cara, el equilibrio esperable en una sana convivencia puede verse pervertido por conductas agresivas repetidas e intencionadas (Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2016; Li, 2007). Cuando el bullying ocurre en la red (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Slonje & Smith, 2008), ya sea a través de insultos anónimos o de difusión no consentida de imágenes privadas, se habla de acoso cibernético o *cyberbullying* (Casas, 2013; Tokunaga, 2010; Willard, 2007). El *cyberbullying* es, por tanto, la agresión intencionada, prolongada, injustificada y sustentada por un desequilibrio de poder entre los implicados que se realiza mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Slonje & Smith, 2008). Slonje, Smith y Frisé (2013) consideran el *cyberbullying* una evolución del bullying, en la cual las agresiones sobrepasan las limitaciones físicas del centro escolar, para mantener el hostigamiento incluso en los hogares de las víctimas.

Entre las características propias del acoso a través de las nuevas tecnologías se encuentran la sensación y posibilidad de anonimato y el carácter público del entorno en línea (Juvonen & Gross, 2008; Walrave et al., 2009). A ello, se suma el escaso control de la situación y de la información personal (Casas, Del Rey & Ortega, 2013), así como la dificultad para desconectar o desaparecer de ese entorno virtual (Juvonen & Gross, 2008). Todas estas características, en adición al fácil acceso a las redes sociales a través de los teléfonos móviles (Lievens, 2014), trasladan los riesgos presenciales de ser victimizado o agresor, o ambos, al entorno cibernético, cambiando su naturaleza, complejidad e impacto potencial (Boyd, 2008).



Algunos autores recuerdan, no obstante, que el cyberbullying podría ser una extensión del bullying y no un fenómeno independiente, destacando la similitud en los elementos definitorios del bullying y del cyberbullying, a saber: la intención de hacer daño, el desequilibrio de poder y la repetición o prolongación en el tiempo (Pieschl, Porsch, Kahl & Klockenbusch, 2013). Aunque en la actualidad hay cierto acuerdo en el entendimiento del bullying y del cyberbullying, los estudios que se realizan manifiestan la variabilidad en los resultados dependiendo de la definición empleada (Kowalski et al., 2014; Smith et al., 2002), estando abierto aún el debate sobre la relación entre el bullying y el cyberbullying.

### 1.1 Prevalencia del bullying y cyberbullying

En un esfuerzo por comprender mejor el bullying y el cyberbullying, así como por delimitar los entornos en los que se produce el maltrato entre escolares con el fin de poder establecer políticas y programas de prevención realmente eficientes, un creciente número de investigaciones ha estudiado la prevalencia del maltrato entre escolares presencial y en línea (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014). Sin embargo, los enfoques de medición varían y los hallazgos son mixtos, como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1

*Prevalencia del maltrato entre escolares en estudios previos*

Estudio	Participantes	Prevalencia	Medición
Cosma, Whitehead, Neville, Currie y Inchley (2017)	37.658 estudiantes de 11 a 15 años de Escocia	10.7% del total son víctimas de bullying 10.4% de los chicos 10.9% de las chicas	Dan Olweus (1994) bullying questionnaire
Olweus (2012)	440.000 estudiantes adolescentes de Estados Unidos	17.6% víctimas bullying - verbal 4.5% víctima cyberbullying 9.6% agresores	Revised Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1996)

		verbales 2.8% agresores cibernéticos	
Salmivalli, Sainio y Hodges (2013)	17.000 estudiantes de 9 a 15 años 300 escuelas, representativas de todas las provincias de Finlandia	86.4% no víctimas 11.6% víctimas bullying solo 1.4% víctimas bullying y cyberbullying 0.5% víctimas cyberbullying solo	Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996)
Kowalski y Limber (2007)	3.767 estudiantes de Estados Unidos los cursos 6, 7 y 8 (Elementary and Middle School)	11% víctimas cyberbullying 7% agresor-víctima cyberbullying 4% agresores cyberbullying	Olweus Bully/Victim Questionnaire + 23 preguntas desarrolladas para el estudio concreto
Herrera-López, Romera y Ortega-Ruíz (2017)	1.931 estudiantes colombianos de 11 a 19 años	41.9% bullying (23.4% víctimas 4.5% agresores 14% agresores-víctimas) 18.7% cyberbullying (10.7% ciber-víctima 2.5% ciber-agresor 5.5% ciber agresor-víctima)	EBIPQ (Brighi et al., 2012), traducido al castellano por Ortega-Ruiz et al. (2016) + ECIQ (Del Rey et al., 2015) adaptada al contexto colombiano (Herrera-López, Casas, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017)
Del Rey y Ortega (2008)	2.813 estudiantes de Secundaria de Nicaragua ("casi la mitad de los estudiantes del país")	35% implicados en bullying 12.4% víctima 10.9% agresor 11.7% agresor-víctima	"Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo - COVER" (Ortega y Del Rey, 2003)
Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín (2013)	23.000 estudiantes de secundaria españoles	3.8% víctimas 2.4% agresores	Dos preguntas generales sobre la frecuencia (nunca, a veces, a menudo o muchas veces) con la que han vivido la victimización o la agresión escolar
Smith, Mahdavi, Carvalho, Russell y Tippett (2008)	533 estudiantes ingleses de entre 12 y 16 años	14.1% víctimas de bullying 6.6% víctimas de cyberbullying	Olweus' Bully/Victim questionnaire + preguntas sobre agresiones a través de medios electrónicos concretos
Rigby y Johnson (2016)	1688 estudiantes australianos de primaria y secundaria	Uno de cada cinco estudiantes indicó ser acosado a menudo durante los 12 meses previos. El 15.5% de ellos reportó estar siendo acosado en el momento de rellenar el cuestionario.	Preguntas abiertas y cerradas sobre la vida personal y escolar, incluyendo el maltrato entre escolares

Adicionalmente a los estudios empíricos (ver tabla 1), se han realizado revisiones sistemáticas sobre la prevalencia de bullying y cyberbullying mostrando la diversidad de resultados existente. Los estudios varían en instrumento, zona geográfica y otros factores. Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) llevaron a cabo un meta-análisis, con 80 estudios revisados, del que resultó que aproximadamente uno de cada tres estudiantes (35%) manifestó ser victimizado cara a cara o de forma presencial y uno de cada diez (15%) de forma cibernética.

En España, Zych, Ortega-Ruíz y Marín López (2016) realizaron una revisión sistemática de los estudios sobre prevalencia del cyberbullying en España (41.013 estudiantes en total, media de estudiantes 1.953), encontrando reportes que van desde 4.65% hasta el 78.31% de implicación en el fenómeno, según el método de evaluación empleado. En el primer caso, se utilizó una escala con cinco opciones de respuesta y se situó el punto de corte en mitad de la escala; en el segundo caso, el punto de corte se situó a partir de "nunca", por lo que se incluyeron agresiones puntuales y repetidas. Respecto al bullying cara a cara en España, García-García, Ortega, De la Fuente, Zaldívar y Gil-Fenoy (2017) tuvieron en cuenta un total de 32 estudios (un total de 120.011 participantes, una media por estudio de 4.138'31 participantes) y encontraron que, de media, el 13.30% de los estudiantes mayoritariamente de Secundaria estuvieron involucrados en el fenómeno (desde 3.55% hasta 29.01% según el estudio revisado).

Algunos investigadores han tenido en cuenta las minorías en cuanto a nacionalidad, etnia o diversidad sexual al estudiar la prevalencia. Llorent, Ortega-Ruíz y Zych (2016) compararon todas las minorías étnico-culturales agrupadas en una (413 estudiantes de secundaria) con el grupo étnico-cultural mayoritario (1630 estudiantes de secundaria) en su implicación en el bullying y en cyberbullying como víctimas o agresores. Por un lado, no encontraron diferencias en la victimización cara a cara ni en

la victimización cibernética entre ambos grupos; tampoco hallaron diferencias en la agresión cibernética. Por otro lado, los resultados mostraron que las minorías estaban más involucradas en la agresión cara a cara que el grupo mayoritario. Llorent et al. (2016) tuvieron en cuenta, asimismo, la etnia gitana y la compararon con el grupo mayoritario, hallando diferencias significativas en la agresión cara a cara y en la victimización cibernética, siendo el grupo gitano el que reportó mayores niveles en ambos casos. Bauman, Toomey y Walker (2013) clasificaron a 1.491 estudiantes de secundaria en cuatro grupos según su etnia, a saber: indio-americano, negro/africano americano, blanco e hispano o hispano mestizo. De ellos, fue el grupo hispano quien reportó menos tasas de maltrato hacia sus pares a nivel presencial. En el entorno cibernético no hubo diferencias entre los grupos.

Las minorías referidas a la diversidad sexual también fueron estudiadas por Llorent et al. (2016), quienes encontraron un mayor índice de victimización cara a cara y cibernética en el grupo minoritario (83 estudiantes de secundaria) que en el grupo mayoritario (2015 estudiantes de secundaria). Este grupo minoritario también reportó un nivel más elevado de agresión cibernética, si bien no hubo diferencias entre ambos grupos en la agresión cara a cara. Estos autores también estudiaron las posibles diferencias entre el grupo mayoritario, entendido como aquel que no pertenece a ninguna minoría étnico-cultural o referida a la diversidad sexual, y el grupo minoritario doble, es decir, aquellos que pertenecen a ambas minorías. Los estudiantes pertenecientes a ambas minorías reportaron mayores niveles de victimización, tanto cara a cara como cibernética, que el grupo mayoritario. En cuanto a la agresión, también se encontraron diferencias significativas, siendo el grupo minoritario doble el que reportó mayores niveles de involucración en agresión cara a cara y cibernética frente al grupo mayoritario.

Con todos estos datos, queda evidenciada la variabilidad de los resultados en función del instrumento, la definición y la metodología utilizadas. Del mismo modo, queda reflejada la necesidad de encontrar el modo más eficiente y realista de evaluar el bullying diferenciándolo de otros tipos de violencia, así como de conocer quiénes suelen verse más involucrados, con el fin de realizar proyectos de prevención más eficientes.

## **1.2 Género y edad en jóvenes involucrados en bullying y cyberbullying**

Las posibles diferencias en jóvenes involucrados en bullying y cyberbullying en función del género y la edad han sido también ampliamente estudiadas, con el fin de comprender mejor la presencia, estabilidad y naturaleza del fenómeno. La posible relación entre la edad y el bullying permite observar el fenómeno desde la perspectiva de la psicología evolutiva y del desarrollo humano. Desde la etapa preescolar se observan conductas agresivas, precursoras del maltrato entre escolares, mayormente ejercidas por los chicos (Monks, Palermiti, Ortega & Costabile, 2011).

En la etapa primaria, se ha reportado que hay más chicos que ejercen la violencia prolongada contra sus compañeros que chicas, tanto en estudios realizados en España (García-Fernández et al., 2015), como en otros países europeos (Boulton y Smith, 1994; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Tippett, Wolke & Patt, 2013) y en Latinoamérica (Romera, Del Rey & Ortega, 2011). En la etapa de Educación Secundaria, también los chicos reportan más agresiones prolongadas hacia sus iguales que las chicas en estudios realizados en España (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2013). Matizando, Del Rey y Ortega (2008) llevaron a cabo un estudio en Latinoamérica, donde hallaron más chicos agresores victimizados que chicas, quienes reportaron más victimización y agresión puras. Estos resultados podrían explicar aquellos que señalan más chicas agresoras que chicos (Cosma, Whitehead, Neville, Currie & Inchley, 2017).

Por otro lado, también se ha observado que la prevalencia según el género se va igualando conforme avanza la edad de los estudiantes (Nocentini, Menesini & Salmivalli, 2013).

Profundizando en la relación entre el bullying y el género, se han encontrado diferencias en función del tipo de violencia ejercida. En este sentido, son los chicos quienes cometen más agresiones verbales y físicas frente a las chicas, quienes cometen más agresiones relacionales, resultados reportados tanto en el continente asiático (Seung-ha, Smith & Monks, 2016), como en España (Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio et al., 2008) y en otros países europeos (Owens, Shute, & Slee, 2000; Wang, Iannotti, & Luk, 2012; Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Otros estudios añaden información interesante: que no se dan diferencias de género en las víctimas pero sí en el rol de testigo-defensor, rol en el que se involucran más chicas que chicos (Seung-ha, Smith & Monks, 2016).

Algunos autores señalan que se da una mayor prevalencia del bullying en los últimos cursos de la etapa primaria y en los primeros de la etapa secundaria, así como que a partir de los 15 años descende la victimización pero no así la agresión (Sánchez & Ortega, 2010). En la misma línea, Waasdorp y Bradshaw (2015) observaron que el bullying suele alcanzar su punto máximo en la escuela Primaria o a principios de Secundaria, mientras que el cyberbullying puede aumentar a lo largo de la escuela secundaria, lo cual añade a la etapa Secundaria interés científico con el fin de comprender el bullying y el cyberbullying.

### **1.3 Consecuencias del maltrato entre escolares**

Las consecuencias, en ocasiones mortales, del maltrato entre escolares han llevado tanto a científicos como al resto de la sociedad a tomar conciencia de este

problema y a buscar la forma de comprender mejor las implicaciones del bullying (Zych et al., 2015). Si bien los estudios transversales permiten una primera aproximación a las relaciones entre variables implicadas en el bullying, las consecuencias solo se demuestran en los estudios longitudinales prospectivos.

Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly y Scott (2017) llevaron a cabo una revisión sistemática sobre las consecuencias del bullying en los estudiantes victimizados y encontraron 317 estudios longitudinales prospectivos, de los cuales 165 cumplieron los criterios de inclusión predeterminados. Sus resultados indican que la victimización por acoso escolar tiene consecuencias evidenciadas científicamente, al menos a corto/medio plazo, en el deterioro de la salud mental y general de las víctimas, en la ansiedad, la depresión, las autolesiones, los intentos de suicidio y la ideación suicida. Asimismo, observaron que la victimización escolar supone un factor de riesgo para el consumo de tabaco y drogas ilegales, aunque no se pueda hablar de causalidad. Adicionalmente, Duarte, Pinto-Houveia y Stubbs (2017) realizaron un estudio longitudinal prospectivo con chicas adolescentes y hallaron que la victimización influía de manera significativa en la vergüenza hacia la propia imagen corporal más tarde, lo cual estuvo relacionado a su vez con los desórdenes alimenticios.

Por su parte, Bowes et al. (2013) dividieron a las víctimas en tres grupos: víctimas en Primaria, víctimas en Secundaria y víctimas crónicas (Primaria y Secundaria) en un estudio longitudinal con 2.232 niños y niñas de Inglaterra y Gales (Reino Unido), evaluados mediante autoinformes e informes maternos, durante la escuela Primaria y la escuela Secundaria. Sus resultados mostraron que las víctimas que sufren maltrato de manera crónica presentan mayores riesgos de padecer problemas de salud mental y dificultades académicas en comparación con aquellos estudiantes que

sufrieron victimización solo en Primaria, aquellos que fueron victimizados por primera vez en Secundaria, y aquellos estudiantes que nunca fueron víctimas de maltrato.

Siguiendo con las relaciones entre el bullying y la salud mental, Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen y Sund (2015) llevaron a cabo también un estudio longitudinal, con 1.266 participantes, chicos y chicas de 14-15 años. A los 27 años fueron nuevamente encuestados para evaluar los problemas de salud mental y el funcionamiento psicosocial, controlando variables como el entorno familiar y el género. Estos autores encontraron que todos los grupos involucrados en el bullying en la adolescencia reportaron niveles más altos de problemas de salud mental en la edad adulta, incluyendo problemas externalizantes e internalizantes, en comparación con el grupo que no reportó dicha experiencia.

Siguiendo a Sigurdson et al. (2015), las víctimas puntuaron significativamente más alto en los síntomas depresivos, mientras que los agresores-víctimas, aunque no puntuaron tan alto en síntomas depresivos, sí manifestaron mayores niveles de ansiedad, miedo y evitación de los contactos sociales, puntuando al mismo tiempo en problemas internalizantes de manera significativamente mayor que el resto de grupos. Asimismo, tanto víctimas como agresores habían reducido notablemente las actividades de ocio y placer en comparación con los demás involucrados en el maltrato. Estos autores concluyeron al respecto que todos los escolares involucrados en el bullying tienen mayores riesgos de tener una historia de hospitalización debido a problemas de salud mental, por lo que el bullying debe ser visto como un riesgo perjudicial para la salud pública.

Profundizando en el rol del agresor, Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber (2011) realizaron una revisión sistemática de estudios longitudinales con resultados



interesantes. En ella, Ttofi et al. (2011) reportaron que el bullying es un factor de riesgo independiente para la delincuencia hasta once años más tarde. Asimismo, señalan que los agresores son escolares necesitados de atención específica, y que programas de prevención e intervención adecuados podrían reducir la agresión y la probabilidad de delinquir más tarde.

El bullying, por tanto, tiene severas consecuencias en la salud mental y general de las víctimas (Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly & Scott, 2017), las cuales pueden alargarse incluso tras el cese del maltrato y en la edad adulta, afectando al desarrollo social, moral y emocional de las víctimas y también de los agresores.

## **CAPÍTULO 2. FACTORES CONTEXTUALES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN CONTRA EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING**

El interés científico por la identificación de posibles factores de riesgo y de protección que permitan realmente prevenir el bullying y el cyberbullying se ha incrementado en los últimos años. Los factores de riesgo son aquellos atributos o características individuales, sociales o contextuales que incrementan la probabilidad del escolar de verse involucrado en el fenómeno. Los factores de protección, por otro lado, son aquellos que disminuyen, reducen o atenúan dicha probabilidad. Se trata, por tanto, de dos caras de la misma moneda, ya que un mismo fenómeno y una misma persona pueden verse influenciados tanto por factores de protección como por factores de riesgo simultáneamente.

La mayoría de los estudios que se realizan en este campo es transversal. Los estudios transversales permiten establecer relaciones entre variables y suponen un primer acercamiento a los posibles factores de riesgo y de protección para el bullying y el cyberbullying. Sin embargo, son los estudios longitudinales y experimentales los que permiten establecer relaciones de causa-efecto entre dichos factores y variables y el fenómeno bullying y cyberbullying. Coincidiendo con la perspectiva interaccionista o social-ecológica, que entiende que el bullying se trata de un fenómeno social que se establece y perpetúa como resultado de una interacción compleja entre diversos factores contextuales y personales (Espelage & Swearer, 2011; Espelage, 2012; Migliaccio y Raskauskas, 2015; Thornberg, 2015b), se expone a continuación una revisión de los estudios longitudinales prospectivos que examinan dichas relaciones.

En primer lugar, se han examinado los factores contextuales y las variables sociales que definen, articulan o influyen en el proceso de socialización, en las

conductas agresivas y en los distintos roles del bullying, como el de la agresión y la victimización. En el proceso de socialización los individuos, futuros escolares, aprenden de sus progenitores u otros familiares los valores, las creencias, las normas éticas, sociales y conductuales, las metas deseables y cómo conseguirlas, y empiezan a construir su propia identidad, autoconcepto y autoestima (Gómez Ortiz, 2015; Musitu & Cava, 2001). Por ello, la familia tiene gran influencia en el desarrollo socioemocional de los menores y es uno de los contextos más importantes de la vida, ya que incluso en la adolescencia, donde esta relación se distancia, el apego y la influencia de la familia sigue presente (Gómez Ortiz, 2015).

Es decir, la familia se presenta como un contexto determinante para muchos de los elementos que serán importantes en el desarrollo humano en general, lo cual incluye las características de los individuos que pueden verse involucrados en el bullying y en el cyberbullying. A continuación, desde contexto más general al más personal, se abordan los distintas variables que pueden influir en el bullying y en el cyberbullying.

## **2.1 Aspectos socioeconómicos y comunitarios**

El contexto familiar es muy importante, sin embargo, también se ve influenciado y, en ocasiones determinado, por otras variables contextuales, como puede ser la pobreza, referida a no tener hogar o vivir en situación de desamparo (Jetelina et al., 2016). Asimismo, influyen la inestabilidad en cuanto al lugar de residencia, referido a la mudanza frecuente, la pobreza concentrada, la concentración de inmigrantes y otros factores (Foster & Brooks-Gunn, 2013).

Jetelina et al. (2016) realizaron un estudio longitudinal sobre la relación entre la pobreza y el bullying, con 4.297 niños y niñas de quinto grado y sus cuidadores en Estados Unidos, siendo evaluados nuevamente en séptimo y décimo grado. Los

resultados mostraron que aquellos escolares que experimentaron desamparo familiar o ausencia de hogar, por un breve o largo periodo de tiempo, tuvieron más probabilidades que los niños con hogar de reportar agresión y agresión-victimización, aunque no victimización pura.

Foster y Brooks-Gunn (2013) tuvieron en cuenta en su estudio longitudinal la pobreza concentrada, la inestabilidad en cuanto al lugar de residencia, la concentración de inmigrantes y otros factores en relación al bullying. Los participantes fueron chicos y chicas de 6 y 9 años de Chicago que fueron nuevamente evaluados con 8 y 11 años de edad. Estos autores encontraron que la inestabilidad del vecindario de residencia, es decir, hacer mudanzas frecuentes, incrementa la probabilidad de victimización escolar, teniendo una influencia mayor cuanto mayor es la inestabilidad residencial y una influencia menor en áreas de concentración de inmigrantes, incluso controlando el posible efecto de la etnia y el nivel socioeconómico.

Profundizando en la victimización y, en concreto, en la cronificación de la victimización y su posible relación con el estatus socioeconómico, Bowes et al. (2013) llevaron a cabo un estudio longitudinal con 2.232 niños y niñas de Inglaterra y Gales (Reino Unido), mediante autoinformes e informes maternos, durante la escuela primaria y la escuela secundaria. Dividieron a las víctimas en tres grupos: víctimas en primaria, víctimas en secundaria y víctimas crónicas (primaria y secundaria) y encontraron que el estatus socioeconómico desfavorecido supuso un incremento de las probabilidades para la cronificación de la victimización.

En conclusión, la inestabilidad en cuanto al lugar de residencia incrementa las probabilidades de victimización, siendo reducido su efecto en áreas de concentración de inmigrantes (Foster & Brooks-Gunn, 2013). Asimismo, un estatus socioeconómico

desfavorecido (Bowes et al., 2013), incrementa las probabilidades de cronificación de la victimización.

## **2.2 Las relaciones familiares y el maltrato entre escolares**

Si bien los aspectos descritos previamente influyen en el hogar y en las relaciones familiares, las relaciones familiares en sí mismas también guardan relación con el bullying y el cyberbullying. En concreto, el estilo educativo parental está relacionado con la implicación de los adolescentes en el maltrato entre escolares (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2014). El estilo educativo es el conjunto de valores y metas de los progenitores relativas a la socialización, las actitudes que expresan hacia sus hijos y las prácticas que emplean con ellos (Darling & Steinberg, 1993; Gómez-Ortiz, 2015).

En este sentido, un estilo educativo democrático está caracterizado por una comunicación eficiente, el establecimiento de límites razonables, no excesivos ni autoritarios, y por la promoción de la autonomía, el buen humor y el afecto. Este estilo educativo contribuye a la percepción de seguridad y apoyo, tan importantes para afrontar fenómenos tan devastadores como el maltrato entre escolares (Baldry y Farrington, 2000, 2005; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2014; Kawabata, et al., 2011). De hecho, esa percepción de apoyo parental está relacionado negativamente con las agresiones físicas, verbales, relacionales y en el ciberespacio (Wanf, Iannotti & Nansel, 2009), mientras que la carencia de normas claras y seguimiento por parte de las familias respecto a los menores supuso un factor de riesgo para los comportamientos violentos y antisociales (Hawkins et al., 2000; Hemphill et al., 2009; Herrenkohl et al., 2000).

Sin embargo, no todas las relaciones familiares son asertivas, pacíficas y positivas, sino que algunas de ellas están caracterizados por conflictos severos de manera habitual. En esta línea, Hemphill et al. (2012) realizaron un estudio longitudinal sobre conflictos familiares, bullying y cyberbullying, con 700 estudiantes de Victoria (Australia) y Washington State (Estados Unidos). Estos estudiantes fueron evaluados en quinto curso (12-13 años) y en séptimo curso (14-15 años). Hemphill et al. (2012) encontraron diferencias en cuanto a los factores predictores para la agresión en el bullying y para la agresión en el cyberbullying. Los conflictos familiares, entendidos como discusiones graves o serias y habituales en el seno familiar, predijeron de forma independiente la involucración como agresor en el bullying más tarde, no siendo así en el caso del cyberbullying.

Brendgen, Girard, Vitaro, Dionne y Boivin (2016), por su parte, llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre la relación paterno-filial y la victimización escolar. Éste se realizó durante seis años, desde la escuela primaria hasta la escuela secundaria (de 10 a 15 años), con 767 chicos y chicas y sus familias respectivas. Los resultados mostraron que la relación paterno-filial se relacionó significativamente con la victimización escolar. En concreto, reportaron la violencia de pareja y bajos niveles de conflicto paterno-filial simultáneamente, se relacionó con la victimización escolar. Estos autores sugieren que sus resultados podrían ser explicados porque un bajo nivel de conflicto en un entorno de violencia supone un menor nivel de atención familiar al niño o niña. Asimismo, la agresión u hostilidad entre padres e hijos incrementó las probabilidades de los hijos de ser victimizados. En otras palabras, tanto la violencia en la pareja como contra los hijos supone un factor de riesgo para los hijos de ser victimizados en la escuela posteriormente (Brendgen, Girard, Vitaro, Dionne & Boivin, 2016).

Profundizando en la victimización y, en concreto, en la cronificación de la victimización, Bowes et al. (2013) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre su relación con el maltrato intrafamiliar y el bajo nivel de afecto materno. 2.232 niños y niñas de Inglaterra y Gales (Gran Bretaña) y sus madres rellenaron autoinformes durante la escuela primaria y la escuela secundaria. Bowes et al. (2013) dividieron a las víctimas en tres grupos: víctimas en primaria, víctimas en secundaria y víctimas crónicas (primaria y secundaria) y encontraron que el maltrato intrafamiliar y el bajo nivel de afecto materno supusieron un factor de riesgo en la cronificación de la victimización.

Brendgen et al. (2016) centraron también su estudio longitudinal en la cronificación de la victimización. Así, encontraron que una relación paterno-filial cálida o afectuosa de apoyo contribuye a un descenso en las probabilidades de que el acoso escolar sufrido en primaria se prolongue en secundaria, limitando la victimización a primaria. Estos mismos autores advierten, sin embargo, que cuanto mayor es la víctima y la prolongación del maltrato, menor es la probabilidad de que cuenten en el hogar lo que están sufriendo, por lo que el apoyo paterno-filial no es una garantía de cese del maltrato.

Siguiendo con el apoyo paterno-filial, Fanti, Demetriou y Hawa (2012), en un estudio longitudinal de 1.416 estudiantes adolescentes de Chipre, hallaron que el apoyo social familiar supone un factor protector tanto contra la ciber-agresión como contra la ciber-victimización; especialmente en familias mono-parentales cuando el apoyo social de los iguales no existe.

Más allá de las relaciones familiares, la supervisión paterna y/o materna sobre los menores dentro del hogar también ha sido objeto de interés científico en su relación

con el bullying. Si bien esta supervisión sobre los menores puede verse determinada o influenciada por aspectos culturales, económicos, sociales, laborales y otros, estudios longitudinales al respecto aportan resultados relevantes.

En este sentido, Atherton, Schofield, Sitka, Conger y Robins (2016) llevaron a cabo un estudio longitudinal, con 674 niños y niñas de origen mexicano y residencia en Estados Unidos, sobre la relación entre supervisión paterna/materna y bullying. Estos autores encontraron que los escolares que se cuidan a sí mismos sin supervisión paterna o materna mostraron un incremento de problemas de conducta, entre los que se incluía el maltrato escolar. Esto se produjo especialmente en aquellos que eran varones y aquellos con un temperamento agresivo. Por su parte, Georgiou y Fanti (2010), en un estudio longitudinal con 895 participantes y sus familias durante los cursos 1º (7 años), 3º, 5º y 6º (12 años) en Estados Unidos, reportaron que una mayor involucración maternal y supervisión redujo la probabilidad de que el menor participara en el maltrato hacia sus compañeros. Asimismo, sus resultados muestran que el aumento de la conducta de intimidación por parte del menor causó una reducción en la participación materna, sugiriendo una interrelación entre las conductas paternas y maternas y las del niño o niña.

En resumen, el maltrato intrafamiliar y la escasez de afecto materno-filial supone un factor de riesgo para la cronificación de la victimización (Bowes et al., 2013), mientras que una relación materno y paterno filial de afecto y apoyo supone un factor protector contra dicha cronificación (Brendgen, Girard, Vitaro, Dionne & Boivin, 2016), así como contra la involucración en el cyberbullying (Fanti, Demetriou & Hawa, 2012). En cuanto a la supervisión paterno/materno-filial, la ausencia de ésta incrementa las probabilidades de agredir a los compañeros más tarde (Atherton, Schofield, Sitka, Conger & Robins, 2016). Contrariamente, una mayor supervisión familiar en el hogar



reduce las probabilidades de involucración en la agresión por bullying más tarde (Georgiou & Fanti, 2010).

### **2.3 El ciberespacio y las relaciones interpersonales**

Actualmente, pocas personas son ajenas al entorno cibernético, donde los escolares puedan relacionarse positiva y negativamente. Consecuentemente, las nuevas tecnologías de la comunicación y el ciberespacio representan también un contexto que ha de tenerse en cuenta en el análisis de posibles factores de riesgo y protección frente al maltrato entre escolares. Entre los estudios realizados al respecto se encuentran aquellos referidos al uso de ciertas tecnologías y a la exposición a determinados contenidos, así como aquellos referidos al uso concreto de las redes sociales, teniendo en cuenta el inicio y mantenimiento de las relaciones en línea.

En la línea de los primeros estudios mencionados, Janssen, Boyce y Pickett (2012) llevaron a cabo un estudio dividido en dos partes. La primera parte fue transversal, con 9.672 estudiantes canadienses de sexto, séptimo, octavo y noveno curso. La segunda fue longitudinal, con 1.861 participantes de noveno curso que fueron evaluados también en el décimo curso. En el estudio transversal se hallaron relaciones significativas e independientes entre la frecuencia del uso del ordenador y la violencia, controlando las variables sobre el uso de la televisión y de los videojuegos. Los videojuegos estuvieron relacionados con la violencia de manera significativa en chicas, pero no así en los chicos. El uso de la televisión no presentó relaciones significativas con la violencia controlando las otras variables. En el estudio longitudinal, sólo el uso de videojuegos incrementó las probabilidades de ejercer la violencia física contra los compañeros de clase. En resumen, la frecuencia del uso del ordenador y los videojuegos estuvieron relacionados con el ejercicio de la violencia, pero fue el uso de los

videojuegos lo que incrementó las probabilidades de agresión (Janssen, Boyce & Pickett, 2012).

Al respecto de los videojuegos, algunos investigadores se han centrado en los videojuegos violentos y en la exposición a contenido antisocial. Ferguson, Olson, Kutner y Warner (2014) no encontraron, en su estudio con 1.254 estudiantes estadounidenses de secundaria, que los videojuegos violentos tuvieran relación significativa independiente con la involucración en el bullying. Contrariamente, Fanti, Demetriou y Hawa (2012), en su estudio longitudinal de 1.416 estudiantes adolescentes de Chipre, hallaron que la exposición a contenido multimedia violento supuso un factor de riesgo no solo para la ciber agresión, sino también para la victimización cibernética. En esta línea, Hamer y Konijn (2015), en un estudio longitudinal con 1.005 adolescentes y tres momentos de medida, desde los 11 a los 17 años, encontraron que la exposición a contenido antisocial o conductas de riesgo supuso un factor de riesgo para la ciber agresión, tanto para chicos como para chicas, aunque más claramente para ellos que para ellas.

Todo ello sugiere que el uso de las nuevas tecnologías, así como la exposición, a través de ellas, a ciertos contenidos influye en la conducta de los escolares en el entorno presencial y en el entorno cibernético. Algunos estudios han profundizado en el uso compulsivo de estas tecnologías y redes sociales como factor de riesgo o protección para el bullying y el cyberbullying arrojando resultados interesantes.

En esta línea, el uso compulsivo (Meerkerk, van den Eijnden, Franken, & Garretsen, 2010), adicción a Internet (Smahel, Brown, & Blinka, 2012), conocido en ocasiones como el uso problemático de internet (Gámez-Guadix, Borrajo & Almendros, 2016) se define como una pérdida de control sobre el uso de internet, ya sea con

aplicaciones o redes sociales, y se caracteriza por una preocupación cognitiva cuando no se está utilizando el internet y por un uso muy continuado de internet a pesar de las consecuencias negativas (Caplan, 2010). Gámez-Guadix, Borrajo y Almendros (2016) estudiaron la relación de este uso compulsivo de internet con el cyberbullying, con 1.009 adolescentes españoles, en un estudio longitudinal medido en dos momentos con seis meses de diferencia. Estos autores encontraron que el uso compulsivo de internet incrementa las probabilidades de agredir cibernéticamente a otros compañeros.

Asimismo, Gámez-Guadix et al. (2016) encontraron que ese uso compulsivo de internet también incrementó las probabilidades de entablar relación con desconocidos en el ciberespacio, lo que a su vez incrementó las probabilidades de ejercer la ciber agresión. En otras palabras, la adicción a internet supone un factor de riesgo para la agresión cibernética y para otras conductas, como la de entablar relaciones con desconocidos en el ciberespacio, que a su vez incrementan el riesgo de ser agresor de cyberbullying (Gámez-Guadix, Borrajo & Almendros, 2016).

En añadidura, Barlett (2015) llevó a cabo un estudio longitudinal con 96 adolescentes de Pensilvania y evaluaciones en cuatro momentos diferentes, hallando que la percepción de anonimato incrementa, junto con los demás factores, la probabilidad de desarrollar conductas ciber-agresivas prolongadas. Sus resultados mostraron, asimismo, que las actitudes ciber-agresivas y las ciber-agresiones previas predicen por sí mismas la involucración posterior en cyberbullying.

Finalmente, Festl y Quandt (2016) realizaron un estudio longitudinal con 1.817 adolescentes de entre 13 y 17 años y dos momentos de medición. En él tuvieron en cuenta el género, encontrando diferencias interesantes: en las chicas, la ciberagresión y/o la cibervictimización son precedidas por una mayor intensidad de actividades

sociales en línea y un mayor contacto con desconocidos; en los chicos, en contraste, es la exposición a contenido multimedia antisocial lo que predice mayor niveles de ciber-victimización a lo largo del tiempo. Estas variables descritas y referidas a las nuevas tecnologías y al ciberespacio influyen por tanto en el bullying y en el cyberbullying, fenómenos complejos violentos que se producen dentro de la comunidad escolar.

## **2.4 La comunidad escolar**

La comunidad escolar está compuesta por las personas que forman parte de la educación reglada; concretamente, del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en los centros escolares. El principal agente educativo escolar es el docente, que imparte materias correspondientes a distintas disciplinas con el fin de preparar al alumnado para seguir estudiando o insertarse en la sociedad. Tobbell y Donnell (2013) distinguieron dos tipos de relaciones entre el profesorado y el alumnado, a saber: las relación interpersonal y la relación académica. Estos autores señalaron la necesidad de cultivar las relaciones interpersonales en la escuela, ya que incluso las relaciones que se establecen entre los escolares se construyen dentro del sistema educativo. Asimismo, apuntan a que existe una menor atención por parte de las escuelas a las relaciones interpersonales, lo cual desconcierta si se tiene en cuenta la preocupación científica y social por prevenir, detectar e intervenir en el maltrato entre escolares para su erradicación (Veenstra, Huitsing, Lindenberg & Sainio, 2014).

### **2.4.1 Los docentes frente al bullying y el cyberbullying**

La evidencia científica sobre la efectividad del profesorado frente al bullying y el cyberbullying no es muy alentadora (Veenstra et al., 2014). Por un lado, Craig y Pepler (1998) reportaron que los docentes intervinieron solo en el 4% de los casos de maltrato producidos en el patio de recreo; y Atlas y Pepler (1998), que solo

intervinieron en el 18% de los casos ocurridos en el aula. Veenstra et al. (2014) sugieren, en este sentido, que podría ser que los docentes no fueran conscientes de la situación. De hecho, los docentes a veces no identificaron la agresión relacional como un acto de maltrato (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000), sino más bien como algo menos serio que la agresión física y verbal (Bauman & Del Rio, Kerber, 2003), llegando incluso a considerar el acoso escolar como parte de un proceso de desarrollo normativo que las víctimas han de resolver por su cuenta (Hektner y Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop-Gordon & Ladd, 2014).

Teniendo en cuenta las actitudes docentes descritas, no sorprende que los docentes no intervengan aun teniendo conocimiento de la situación de maltrato en tres de cada cuatro casos (Atlas & Pepler, 1998). Consecuentemente, la víctima puede percibir al profesorado como un profesional incapaz de protegerla (Novick & Isaacs, 2010), mientras que a los iguales no involucrados les preocupa no ser creídos o que su denuncia tenga represalias (Newman, Murray y Lussier, 2001, Oliver & Candappa, 2007). Sin embargo, la ayuda a la persona victimizada es importante. En este sentido, Bagwell y Schmidt (2011) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre la relación entre la ayuda recibida por las víctimas y la victimización, con 620 estudiantes. En él, encontraron que aquellas que reportaron bajos niveles de ayuda recibida en el primer momento de la medición, experimentaron incrementos en la victimización relacional en el segundo momento de la medición. Ninguno de estos efectos fue moderado por el género. En otros términos, un menor nivel de ayuda supone un factor de riesgo para el aumento de la victimización relacional a lo largo del año académico.

Veenstra et al. (2014), realizaron un estudio con 2.776 participantes, de cuarto a sexto curso, sobre el esfuerzo del docente y la eficacia de su intervención en relación al bullying. Estos autores encontraron, por un lado, que la eficacia en la intervención

contra el bullying por parte del profesorado se correlacionó altamente con sus actitudes anti-bullying, así como con un menor nivel de bullying reportado por los escolares. Y, por otro lado, que el esfuerzo del docente para reducir el acoso escolar se relacionó transversal y sorprendentemente, con un mayor nivel de intimidación informado por los escolares, si bien en el estudio longitudinal se observó que, con el tiempo, ese esfuerzo se relacionó con una reducción en el bullying reportado por los escolares.

Estos mismos autores reportaron que el esfuerzo del profesorado por frenar el maltrato puede contribuir a que los escolares asuman y mantengan la norma social contraria a este tipo de comportamientos. Sin embargo, si ese esfuerzo es explícito e ineficaz, incluso los esfuerzos de los escolares por frenar el bullying se relacionaron más fuertemente con el bullying. Es decir, el hecho de que el docente se esfuerce de forma ineficaz en luchar contra el bullying se relacionó con un aumento del mismo. Todo ello sugiere que, ante profesorado con actitud antibullying y actuaciones eficaces, sin necesidad de sobreesfuerzos, es posible que en un inicio el maltrato aumente, pero disminuye posteriormente. Finalmente Veenstra et al. (2014) concluyeron que los maestros pueden y deben desempeñar un importante papel en la ardua tarea de disminuir y erradicar el bullying de las escuelas, por lo que han de ser vistos como objetivos clave de cualquier intervención. De hecho, si bien hay factores genéticos que suponen un factor de riesgo para la agresión, es una relación positiva con el docente lo que mitiga esa expresión de la agresión (Brendgen et al., 2011).

#### **2.4.2 El grupo de iguales y el maltrato entre escolares**

En las relaciones interpersonales, positivas y negativas, influye innegablemente el contexto más próximo y los miembros que participan en él, siendo el grupo de iguales el contexto o grupo social principal en el que se establecen, refuerzan o sancionan las

normas sociales que van asumiendo los escolares (Berger & Caravita, 2016). Estas normas referidas a la conducta y a las relaciones interpersonales pueden ser descriptivas, preceptivas y de prestigio. Las primeras incluyen las conductas manifestadas por el grupo de escolares; las segundas, las actitudes y creencias compartidas por el grupo; y las terceras, las conductas mostradas por los individuos de elevado estatus social dentro del grupo. Con todo ello, se conforma un contexto social o un grupo de iguales que normaliza, acepta o incluso valora positivamente determinados comportamientos, los cuales pueden ser tan destructivos como el bullying y el cyberbullying (Chang, 2004, Dijkstra & Gest, 2014).

En esta línea, un aula o grupo donde las conductas agresivas son frecuentes, incrementan las probabilidades de que los individuos desarrollen también conductas agresivas hacia sus iguales (Berger & Rodkin, 2012; Espelage et al., 2003). Los adolescentes agreden a sus compañeros porque sienten que estas conductas son aceptadas y reforzadas por sus compañeros (Potocnjak, Berger, & Tomicic, 2011). Por todo ello, cuando la norma social es positiva hacia las conductas agresivas, aquellos escolares con una posición elevada en la jerarquía social del aula son más propensos a agredir a sus compañeros (Huesmann & Guerra, 1997; Salmivalli & Voeten, 2004). Considerando que ser popular es una prioridad sobre otros activos durante la adolescencia (LaFontana & Cillessen, 2010), los comportamientos que están asociados con el estatus social pueden llegar a ser más propensos a ser exhibidos.

Algunos investigadores han centrado su investigación en la popularidad y el maltrato entre escolares, hallando resultados interesantes. Berger y Caravita (2016), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio longitudinal con 978 estudiantes de quinto a séptimo curso de cuatro escuelas chilenas, los cuales fueron evaluados en tres momentos diferentes a lo largo de un año sobre bullying (auto informe) y popularidad

(informe de los compañeros de clase). En él hallaron que aunque la popularidad se relacionó significativamente con estar involucrado como agresor en el bullying, no se observó relación causal.

En contraste, Badaly, Kelly, Schwartz y Dabney-Lieras (2013), en su estudio longitudinal con 415 estudiantes de California, hallaron que los jóvenes más populares fueron simultáneamente más agresivos electrónicamente y victimizados que sus compañeros. En cuanto a la relación longitudinal, la popularidad aumentó las probabilidades de agredir en el ciberespacio más tarde. Estos autores, al estudiar la posible relación causal inversa, encontraron diferencias en función del género. De este modo, las chicas cuyas conductas se correspondieron a la figura de ciberagresor incrementaron su popularidad, mientras que los chicos la disminuyeron. Estos autores sugirieron que los adolescentes podrían confiar en que la agresión por cyberbullying les ayudara a establecer o mantener una posición privilegiada en la jerarquía social con sus compañeros. De hecho y en consonancia con lo anterior, otro factor predictor para la ciber-agresión es la justificación individual y colectiva respecto al cyberbullying, siendo especialmente importante el último factor en los adolescentes más jóvenes (Gámez-Guadix & Gini, 2016).

Profundizando en la jerarquía del aula como posible factor de riesgo o protección y el bullying, Garandau, Lee y Salmivalli (2014) realizaron un estudio longitudinal con 11.296 participantes estudiantes de octavo y noveno curso de 71 escuelas. Examinaron la relación entre la jerarquía dentro del aula o el estatus social dentro del aula y las conductas de maltrato hacia los compañeros o bullying. Así, hallaron que una posición elevada en la jerarquía del aula predijo mayores conductas de bullying posteriormente, tanto a medio año como al término del mismo, sin que hubiera predicción inversa. En otras palabras, un estatus elevado en la jerarquía del aula supuso



un factor de riesgo para la agresión en bullying, pero la agresión en bullying no incrementó el estatus social dentro del aula del agresor (Garandeanu, Lee & Salmivalli, 2014).

En relación a la jerarquía social dentro del aula y la victimización escolar, Andersen, Labriola, Andersen, Lund y Hansen (2015) llevaron a cabo un estudio longitudinal con 2.181 participantes de Dinamarca. En él, hallaron que una posición social baja dentro de la jerarquía del aula a los 15 años incrementó las probabilidades de ser victimizado tres años más tarde, independientemente de si el estudiante estaba trabajando o estudiando todavía. No obstante, estos autores señalaron que la relación longitudinal fue débil si los estudiantes habían sido victimizados previamente en la escuela, lo cual se observó como el factor de riesgo más fuerte.

En conclusión, la popularidad supone un factor de riesgo para la agresión cibernética; al mismo tiempo, la agresión cibernética aumenta la popularidad en las chicas y la disminuye en los chicos (Badaly, Kelly, Schwartz & Dabney-Lieras, 2013). Finalmente, una posición elevada dentro de la jerarquía del aula incrementa las probabilidades de ser agresor (Garandeanu, Lee & Salmivalli, 2014), mientras que una posición más baja incrementa las probabilidades de ser víctima, especialmente en aquellos escolares que ya fueron victimizados previamente (Andersen, Labriola, Andersen, Lund & Hansen, 2015).

#### **2.4.2 Las relaciones interpersonales entre los iguales**

La convivencia es la coexistencia y relación entre dos o más personas en un mismo espacio. Ésta se encuentra en un proceso continuo de construcción y constituye parte de la identidad del grupo y de los individuos que lo componen (Garretón-Galdivia, 2013). Siguiendo a Ortega y Del Rey (2004), la convivencia escolar responde al bien

común y a la vida en democracia de un centro escolar, situando su base en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso implicaría el autoconocimiento y la autoestima, la empatía, las competencias relacionales, el respeto y la gestión de las normas de convivencia, e incluiría a toda la comunidad escolar (Del Rey, Ortega y Feria, 2009; Díaz-Aguado, 2006), si bien cobra especial relevancia el grupo de iguales, al ser el grupo más próximo. Las personas que conviven se relacionan y comparten códigos cívicos, sociales y morales que permiten el desarrollo de una vida en común (Garretón-Galdivia, 2013). Se trata de una realidad compleja que incluye aspectos jurídicos como el respeto a los derechos y libertades del ser humano sin discriminación (Ortega y Del Rey, 2004).

Profundizando en las relaciones interpersonales entre los iguales, cabe destacar que son horizontales, produciéndose en niveles de similar complejidad evolutiva (Hartup, 1983). Se trata de un vínculo simétrico entre el alumnado que influye tanto en el proceso de socialización como en el desarrollo de la personalidad, el autoconcepto y la autoestima (Ortega, 1999). Se caracteriza por el tiempo progresivamente mayor que el alumnado pasa conjuntamente sin supervisión adulta dentro de la institución escolar, una intensificación de las relaciones de amistad y la formación de grupos cada vez más grandes (Moreno, 1990). Asimismo, de esa relación se espera una reciprocidad, cooperación e igualdad de expectativas (Hartup, 1983). En este sentido, las relaciones positivas entre el alumnado promueven una sana convivencia y podrían contribuir a la prevención y al cese del maltrato. De hecho, existe evidencia científica sobre la efectividad de los iguales en la prevención del maltrato entre escolares (Kärnä et al., 2011; Salmivalli et al., 1996).

Siguiendo a Rivas et al. (2011), el alumnado destaca el plano afectivo en la escuela sobre el plano académico, percibiendo las relaciones interpersonales con sus

iguales como el centro de su vida escolar. Esta circunstancia ha contribuido a la definición y estudio de la percepción de los escolares sobre la calidad de sus relaciones (Cappella, Neal y Sahu, 2012). A este respecto, se ha hallado que dicha percepción predice tanto la adaptación socioemocional del alumnado (Cillessen y Bellmore, 1999) como la calidad del desarrollo académico y social (Hamre y Pianta, 2007; Ladd, 2005; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). La competencia social y emocional determina, a su vez, la calidad de las relaciones interpersonales, las estrategias de afrontamiento y la propia percepción de la convivencia escolar (Martorell et al., 2009; Ortega et al., 2002; Sánchez et al., 2012).

En este sentido, la empatía es un elemento favorecedor de la convivencia (Martorell et al., 2009), así como el apoyo social ejercido o la conducta prosocial (Carrasco & Trianes, 2010). Sin embargo, Herrera y Bravo (2012) concluyeron que el apoyo social recibido no suele ser útil en la subsanación de problemas personales. En la misma línea, Oshio, Umeda y Kawakami (2013) apuntaron que los efectos de la adversidad en la infancia son relativamente independientes del apoyo social. Por el contrario, otros estudios han señalado el posible papel mediador del apoyo social recibido entre la victimización escolar y la satisfacción vital posterior (Yakushko, 2005). Asimismo, Woods, Done y Kalsi (2009) ha apuntado al rol mediador de las amistades entre la victimización y los sentimientos de soledad. Estos resultados contradictorios en relación al papel del apoyo en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en ello, con el fin de comprender mejor las implicaciones del bullying en la vida y relación de los implicados.

## **CAPÍTULO 3. FACTORES PERSONALES EN EL FENÓMENO BULLYING Y CYBERBULLYING**

Los factores personales son aquellos que se refieren a las características de los individuos en diversos ámbitos de su vida. El maltrato como fenómeno social no puede entenderse sin tener en cuenta lo que define y diferencia a los implicados en él. Por ello, para la presente tesis doctoral se ha realizado un análisis de los rasgos personales de agresores, víctimas, agresores victimizados y observadores, profundizando a su vez en la dimensión socioemocional de los individuos asociada al bullying y al cyberbullying.

### **3.1 Inteligencia emocional y competencias socioemocionales**

La inteligencia emocional es la capacidad de expresar, percibir, comprender y manejar las emociones propias y ajenas (Salovey & Mayer, 1997), lo cual permite interpretar fenómenos sociales positivos y negativos (Barraca & Fernández, 2006; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). Esta capacidad, destreza o conocimiento tiene tres componentes: atención emocional a esos estados emocionales, claridad en la comprensión y percepción de las emociones y reparación emocional, la cual hace referencia a la regulación que permite menguar las emociones negativas y prolongar las positivas (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995).

Al estudiarse la inteligencia emocional en el contexto escolar, se ha puesto de manifiesto la relación entre el conocimiento y manejo de las propias emociones y los problemas interpersonales en las aulas (Muñoz de Morales & Bisquerra, 2006). Concretamente, algunos estudios han tratado de examinar el posible papel de la inteligencia emocional en la predicción de los niveles de comportamientos de intimidación y victimización entre iguales (Gower et al., 2014; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Lomas, Stough, Hansen y Downey, 2012; Polan, Sieving y McMorris, 2013),

apuntando a una relación entre dicha competencia emocional y la implicación en el bullying y en el cyberbullying.

En un intento de acercar la inteligencia emocional a las escuelas, ha aparecido el aprendizaje socioemocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki y Taylor, 2011), el cual se basa en las llamadas Competencias Socioemocionales. El aprendizaje socioemocional es el proceso a través del cual niños y adultos adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Un modelo muy extendido en la actualidad es el de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2013), el cual identifica las siguientes competencias socioemocionales: autoconocimiento, autocontrol, conocimiento de los demás, competencias relacionales y toma de decisiones responsable.

Por un lado, el autoconocimiento, es la capacidad de reconocer con precisión las emociones y pensamientos y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar las fortalezas y limitaciones de uno mismo, así como poseer una confianza y optimismo bien fundados.

Por otro lado, el autocontrol, hace referencia a la capacidad de regular las emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye la gestión del estrés, control de impulsos, la motivación de uno mismo, y el establecimiento y trabajo hacia el logro de metas personales y académicas.

El conocimiento de los demás es la capacidad de tomar perspectiva de y empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, para entender las normas

sociales y éticas de comportamiento, y reconocer la familia, la escuela y los recursos comunitarios y otros apoyos.

Las competencias relacionales hacen referencia a la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos individuos y grupos. Esto incluye la comunicación clara, escuchar activamente, colaborando, resistiendo la presión social inadecuada, la negociación de los conflictos de manera constructiva, y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

Y, por último, la toma de decisiones responsable es la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y la interacción social basado en la consideración de las normas éticas, problemas de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de varias acciones, y el bienestar de sí mismo y los demás.

El autoconocimiento, la autogestión o el autocontrol, el conocimiento de los demás, las competencias relacionales y la toma de decisiones responsable son competencias básicas promovidas en muchos programas (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Sin embargo, rara vez se miden y describen con muestras representativas reunidas en un mismo estudio.

Diversos estudios han demostrado que intervenciones basadas en el modelo de aprendizaje socioemocional incrementa las habilidades sociales y disminuye las conductas antisociales en la escuela (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, C., 2012). Sin embargo, existen lagunas en el conocimiento científico sobre el papel de estas competencias en relación al rol que los protagonistas del bullying y del cyberbullying tienen en el fenómeno.

### 3.2 Agresores

Lopes, Salovey, y Straus (2003) señalaban que los adolescentes con un menor desarrollo emocional pueden sentirse socialmente excluidos, actuar de manera más anti-social y participar en conductas de externalización problemáticas (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2010), entre las cuales se encontraría el maltrato hacia los compañeros (Kokkinos y Kipritsi, 2012). En el bullying, el escolar que ejerce ese maltrato, es decir, que agrede a un igual de manera injustificada, prolongada e intencionada, es el agresor (Del Rey & Ortega, 2007).

Uno de los rasgos de la personalidad estudiado en este sentido en los escolares y en relación al bullying es el maquiavelismo. El maquiavelismo se ha descrito como un rasgo de la personalidad que se caracteriza por cuatro dimensiones: ausencia de fe en la naturaleza humana (Sutton & Keogh, 2001), desconfianza o creencia de que los demás son indignos de confianza (Andreou, 2004; Christie & Geis, 1970), deshonestidad o asumir como aceptable mentir a otros seres humanos (Sutton & Keogh, 2001) y manipulación o creencia de que manipular a otros para alcanzar los objetivos deseados es aceptable (Andreou, 2004). A este respecto, Berger y Caravita (2016) realizaron un estudio longitudinal con 978 estudiantes de quinto a séptimo curso de cuatro escuelas chilenas, los cuales fueron evaluados en tres momentos diferentes a lo largo de un año sobre bullying y maquiavelismo. Sus resultados mostraron que el maquiavelismo predijo la involucración en el bullying como agresor más tarde, tanto en chicos como en chicas. En concreto, de las cuatro dimensiones del maquiavelismo fueron tres las variables predictoras, a saber: desconfianza, deshonestidad y manipulación. Es decir, el maquiavelismo y en concreto la desconfianza, la deshonestidad y la manipulación incrementaron la probabilidad de desarrollar conductas de maltrato hacia los compañeros (Berger & Caravita, 2016).

Por su parte, Fanti y Kimonis (2013) estudiaron la psicopatía como posible factor predictor de los distintos implicados en el bullying. Para ello, evaluaron a 1.416 estudiantes griegos chipriotas, de entre 11 y 14 años y un año después, en un estudio de diseño longitudinal. Estos autores hallaron que las tres dimensiones de la psicopatía, a saber, la insensibilidad emocional, el narcisismo y la impulsividad predijeron la conducta de agresor-víctima y agresor puro. Profundizando en dichas relaciones, el narcisismo fue útil para distinguir entre agresores y agresores-víctimas, siendo los primeros quienes puntuaron más alto. En otros términos, la psicopatía predijo, en sus tres dimensiones, la involucración en el maltrato hacia los compañeros un año más tarde, siendo el narcisismo un elemento clave para distinguir al agresor puro del agresor-víctima.

Otros autores se han centrado en una de las dimensiones descritas previamente, en concreto, la insensibilidad emocional. Fanti, Frick, y Georgiou (2009) y Viding, Simmonds, Petrides y Frederickson (2009) realizaron un estudio transversal cuyos resultados mostraron que la insensibilidad emocional está relacionada significativamente con el maltrato hacia los compañeros, pero no con la victimización, incluso al controlar la severidad o el grado de insensibilidad emocional.

Baroncelli y Ciucci (2014) estudiaron la posible relación entre la inteligencia emocional y el acoso presencial y cibernético en 529 preadolescentes italianos. Sus resultados mostraron que la dimensión de reparación o regulación de las emociones estaba relacionada significativamente con la involucración en el maltrato hacia los compañeros tanto presencial como cibernéticamente, si bien al controlar el maltrato presencial esta asociación no se producía.



### 3.3 Víctimas

Las víctimas de maltrato escolar son aquellas que sufren, durante un periodo prolongado de tiempo (Olweus, 1999), violencia escolar, generando un proceso de victimización (Juvonen, 2011) sustentado en un desequilibrio de poder (Ortega, 2010). Las investigaciones apuntan, por lo general, a un deterioro en la destreza emocional de las víctimas, quienes puntuaron más bajo en la habilidad de reconocer y expresar sus propias emociones apropiadamente; y en la gestión de las emociones propias y de los demás, especialmente cuando éstas son más intensas, menguando al mismo tiempo la capacidad reparadora (Schokman et al., 2014). A su vez, Cross, Lester y Barnes (2015) reportaron que los estudiantes que manifestaron problemas emocionales o con sus compañeros presentaron mayores probabilidades de ser victimizados cara a cara y en el ciberespacio simultáneamente, frente a aquellos victimizados solo de forma presencial. Todo ello, sugiere la necesidad de tener en cuenta las competencias socioemocionales en el aula.

Existen datos relevantes tras estudiar la insensibilidad emocional percibida y su relación con el tipo de victimización. Fontaine, Hanscombe, Berg, McCrory y Viding (2016) evaluaron la insensibilidad emocional, o ausencia de expresión de emociones de los estudiantes, percibida por el profesorado. El profesorado respondió preguntas tales como "No muestra sentimientos ni emociones" y "se siente mal o culpable cuando hace algo mal". Estos autores dividieron a los estudiantes en función de la trayectoria de insensibilidad emocional percibida en el alumnado por el profesorado: estable, si puntuaban similares niveles en los dos momentos de medición; creciente, si incrementaban la puntuación en la segunda medición; y decreciente, si por el contrario disminuía la puntuación en insensibilidad emocional en la segunda medición con respecto a la primera.

Fontaine et al. (2016) observaron, por un lado, que la insensibilidad emocional percibida en el alumnado por el profesorado (estable, creciente o decreciente) predijo mayores niveles de victimización física informadas por el alumnado posteriormente. Y, por otro lado, que aquellos estudiantes que mostraron rasgos crecientes de insensibilidad emocional según el informe del profesorado, frente a aquellos con un nivel decreciente y un nivel estable, mostraron mayores niveles de victimización verbal, manipulación social y ataques a la propiedad más tarde. Es decir, si bien la insensibilidad emocional auto-informada no se relaciona con la victimización (Fanti, Frick, & Georgiou, 2009; Viding, Simmonds, Petrides & Frederickson, 2009), la manifestación de insensibilidad emocional percibida por el profesorado supuso un factor de riesgo para la involucración de los estudiantes en algunos tipos concretos de victimización más tarde (Fontaine et al., 2016). Estos datos sugieren que el profesorado podría identificar la ausencia de expresión de emociones en el alumnado como una forma de detectar posibles casos de victimización.

No obstante, la inexpresividad emocional no implica la ausencia de emociones. A este respecto, Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega (2009) dividieron en cinco grupos la afectación emocional de las víctimas, según estuviera asociada al miedo, a la ira, a la tristeza, a la moral o reportaran no sentirse afectados. La ira fue la respuesta más frecuente al bullying, mientras que no sentirse afectados fue la respuesta más común en el cyberbullying. Hay autores que señalan una relación entre las emociones experimentadas y la estrategia de afrontamiento utilizada (Kochenderfer-Ladd, 2004; Ortega et al., 2009). Del mismo modo, se ha apuntado a la posible extensión en el tiempo del impacto de estas emociones en las víctimas (Beltran-Catalan, Zych & Ortega-Ruiz, 2015)

Por su parte, Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012), evaluaron la inteligencia emocional percibida y la involucración en el bullying y en el cyberbullying como víctima. Lo hicieron con 5.759 estudiantes adolescentes de Andalucía (España). Estos autores reportaron que una mayor atención a las propias emociones y una menor reparación o regulación emocional distinguió a los estudiantes involucrados en el bullying de aquellos no involucrados. En concreto, las víctimas puntuaron más alto en atención emocional que los agresores. Asimismo, Elipe et al. (2012) señalaron que una alta atención emocional suele relacionarse con una baja claridad emocional y que ello puede ser explicado por la necesidad del estudiante de dedicar sus recursos cognitivos a entender lo que le está ocurriendo. En relación al cyberbullying no encontraron diferencias significativas entre involucrados y no involucrados, ni entre los distintos tipos de involucración. Estos datos sugieren que la inteligencia emocional percibida podría ser útil también para discriminar entre distintos tipos de victimización según el contexto, a saber: víctimas presenciales, víctimas cibernéticas y víctimas mixtas, siendo las víctimas mixtas aquellas que sufren maltrato presencialmente y en el ciberespacio simultáneamente.

En adición, Cross et al. (2015) señalaron, por un lado, que si un escolar sufre maltrato cibernético, sufre casi siempre también maltrato presencial, siendo el maltrato cibernético por sí solo muy raro, lo cual otorga mayor relevancia a las relaciones que se establezcan dentro del aula. Y, por otro lado, que el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación no solo puede suponer un riesgo para los escolares respecto al bullying, sino también una oportunidad de encontrar y recibir apoyo más allá del entorno físico cercano, algo que tendría relación con el conocimiento de los demás y las competencias relacionales.

### 3.4 Agresor-víctima

Entre las distintas formas de involucración en el bullying y en el cyberbullying, el rol de agresor-víctima es interesante por los factores que lo diferencian de la víctima y del agresor puros. El escolar agresor-víctima es aquel que agrede y es victimizado simultáneamente (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Schwartz, 2000). Estos estudiantes que agreden y son victimizados han sido denominados también víctimas agresivas (Olweus, 2001) o agresores victimizados (*bully-victims* en inglés) (Boulton & Smith, 1994).

En este sentido, es sabido que el mayor factor de riesgo predictor para la ciber-agresión o ciber-victimización es la involucración en la victimización o agresión presencial (Athanasiaides, Baldry, Kamariotis, Kostouli & Psalti, 2016). Jang, Song y Kim (2014) matizaron al respecto que son las víctimas agresivas y las víctimas puras del maltrato entre escolares presencial quienes tienden a convertirse en agresores cibernéticos, externalizando así su tensión en el ciberespacio. Algunos autores apuntan a factores emocionales implicados en la regulación emocional para explicar que algunos estudiantes victimizados agreden a sus compañeros (Cooley & Fite, 2016; Hamer & Konijn, 2016).

A este respecto, Hamer y Konijn (2016) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre la ira, la regulación emocional y la agresión en el ciberespacio. Para ello contaron con 1.005 adolescentes y tres momentos de medida, desde los 11 a los 17 años, y hallaron resultados interesantes. Por un lado, los estudiantes victimizados que afrontaron negativamente la regulación de la ira incrementaron las probabilidades de agredir a sus compañeros en el ciberespacio. Sin embargo, una adecuada regulación de la ira no predijo niveles más bajos de agresión cibernética. Estos mismos autores

concluyeron que los adolescentes victimizados están más inclinados a realizar conductas de acoso cibernético cuando culpan a los demás o a sí mismos, o piensan constantemente en la experiencia negativa que han vivido.

En la misma línea pero referida a la agresión presencial, Cooley y Fite (2016) realizaron un estudio con 278 participantes de entre 8 y 12 años, y sus tutores, procedentes de una zona rural estadounidense. En dicho estudio encontraron, mediante auto informes e informes de los tutores, que los estudiantes victimizados que obtuvieron puntuaciones elevadas en regulación de la ira disminuyeron las probabilidades de verse involucrados como agresores físicos contra sus compañeros más tarde. Sin embargo, profundizando en el auto-informe de los escolares, niveles elevados de regulación de la ira y de la tristeza intensificaron la relación entre la victimización medida en el primer momento y la involucración en la agresión relacional en la medición posterior. En cuanto al informe de los tutores, las víctimas que obtuvieron puntuaciones más bajas en regulación emocional de la ira disminuyeron las probabilidades de ejercer agresiones relacionales contra sus compañeros más tarde. Es decir, los estudiantes victimizados que regulan su sentimiento de ira adecuadamente disminuyen las probabilidades de verse involucrados en el ejercicio de agresión física contra sus compañeros, pero las aumentan en el ejercicio de la agresión relacional (Cooley & Fite, 2016).

Por su parte, Fanti y Kimonis (2013) estudiaron la psicopatía como posible factor predictor en la agresión-victimización. Estos autores hallaron que las tres dimensiones de la psicopatía, a saber, la insensibilidad emocional, el narcisismo y la impulsividad predijeron la conducta de agresor-víctima. Profundizando en dichas relaciones, estos autores encontraron que la impulsividad sirvió para diferenciar entre víctimas-agresivas/agresores-victimizados y víctimas puras, puntuando más alto el primer grupo.

Concluyendo, la regulación o reparación emocional resultó útil para diferenciar a los escolares involucrados en el bullying de aquellos no involucrados (Baroncelli & Ciucci, 2014; Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012). La atención y claridad emocional lo fue para distinguir agresores-víctimas de los agresores puros (Elipe et al., 2012). Y la impulsividad lo fue para distinguir a los agresores-víctimas de las víctimas puras (Fanti & Kimonis, 2013).

### **3.5 Observadores o espectadores**

El testigo, espectador u observador (*bystander* en inglés), son aquellos escolares que están presentes en el fenómeno bullying y/o cyberbullying sin participar directamente. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) profundizaron en el rol de los espectadores, señalando los siguientes tipos: los defensores, los reforzadores y los ajenos al maltrato.

Los defensores (*defenders* en inglés) son los escolares que intervienen en el fenómeno para defender a la víctima. Éstos asumen que dicho comportamiento por su parte reducirá la agresión, mejorará el estatus social de la víctima y hará que se sienta mejor. Tanto la percepción como el comportamiento de estos escolares está mediado por el valor que otorgan a los objetivos y resultados mencionados (Gómez-Ortiz, 2015). Entre los factores que podrían favorecer este tipo de conductas prosociales se encuentran el género y la edad, siendo las chicas y los estudiantes más jóvenes lo más predispuestos a defender a la víctima (Batanova, Espelage & Reo, 2014). Asimismo, las normas sociales y la presión social de los iguales, especialmente en los escolares mayores en edad, tienden a influir positivamente en la actitud y conducta defensoras, no siendo así en el caso de las normas impuestas por figuras de autoridad como el profesorado (Pozzoli, Gini & Vieno, 2012). Adicionalmente, la popularidad unida a la

empatía afectiva y a la percepción de autoeficacia en la defensa del acosado (Poyhoven, Juvonen & Salmivalli, 2010) promueve que el espectador defienda a la víctima. También la sensibilidad debido a la alta exposición en el entorno a este fenómeno favorece este tipo de conductas prosociales (Peets, Poyhoven, Juvonen & Salmivalli, 2015).

Los ayudantes y reforzadores (*reinforcers* en inglés) son aquellos que animan y retroalimentan (reforzadores) o participan en las agresiones y en el acoso directa y abiertamente (ayudantes). Estos escolares valoran más el estatus social que la disminución de las agresiones o el bienestar de la víctima, y consideran que intervenir como defensor en una situación de maltrato empeoraría dicho estatus social (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012). Las conductas reforzadoras están relacionados con una menor sensibilidad moral, en concreto, con la desconexión moral. Esta desconexión moral hace que los escolares tengan dificultades para reconocer las transgresiones morales y las consecuencias de las mismas, lo cual les permite desvincularse moral y emocionalmente de los actos de acoso (Ortega, 2010; Thornberg & Jungert, 2013).

Los ajenos al maltrato (*outsiders* en inglés) son aquellos escolares que se retiran y evitan la participación en el fenómeno. Si bien se muestran más dispuestos a intervenir, aunque sea indirectamente, cuando la víctima es un amigo o amiga (Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemen, 2013), no le dan tanta relevancia al estatus social y reconocen que la víctima se sentirá mejor si la ayudan, estos escolares no tienen expectativas de que su intervención vaya a reducir o minimizar la agresión (Gómez-Ortiz, 2015). La sensibilidad moral básica y un nivel bajo en la percepción de autoeficacia en la defensa de la víctima favorecen este tipo de conductas (Thornberg & Jungert, 2013).

Los espectadores son esenciales en el bullying, teniendo en cuenta que los agresores principales están motivados por la posibilidad de alcanzar un mayor estatus social dentro del aula o del centro (Salmivalli et al., 1996). Los distintos roles identificados y adoptados por estos estudiantes, por tanto, son decisivos en el desarrollo y persistencia del bullying. Concretamente, porque este fenómeno se produce bajo la llamada ley del silencio, que ocurre porque los testigos u observadores no denuncian lo que está sucediendo, permitiendo así que el maltratador o grupo maltratador quede impune (Defensor del Pueblo, 2007; Del Rey & Ortega, 2007).

Teniendo en cuenta que el bullying está presente en escuelas de todo el mundo (Craig et al., 2009) y es un problema de salud pública mundial (2002), estudiar aquellos factores relacionados con el apoyo y la competencia socioemocional se hace necesario con el fin de comprender, prevenir, detectar e intervenir de manera más eficiente en el bullying y en el cyberbullying.



## **CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

El objetivo principal que ha llevado a la realización de los estudios desarrollados en la presente tesis doctoral ha sido analizar el papel del apoyo social y la competencia socioemocional en el bullying y en el cyberbullying. La hipótesis inicial es que el apoyo social percibido, las emociones, la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales se relacionarán con el maltrato entre escolares y la victimización, siendo útil en la identificación de los distintos implicados.

Con el fin de responder a las necesidades detectadas en la revisión de la literatura, dicho objetivo y su hipótesis se han planteado de manera más pormenorizada en los distintos estudios que se han desarrollado y que forman parte de esta tesis doctoral. Así, son tres los estudios que, independientes pero relacionados entre sí, responden a los siguientes objetivos:

a) Analizar, desde el recuerdo de personas adultas antiguas víctimas de bullying, el apoyo social percibido y la dimensión emocional asociada a su experiencia pasada y su prolongación en el tiempo.

b) Describir las posibles relaciones entre la inteligencia emocional, el uso de redes sociales, la gravedad de la victimización y la implicación en distintos tipos de victimización en la población adolescente andaluza.

c) Estudiar los niveles de competencia socioemocional de la población adolescente andaluza, comparando los resultados en función de su implicación en bullying y cyberbullying.

A continuación se exponen los objetivos concretos y las hipótesis de cada estudio.

#### **4.1 Estudio 1 (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruíz, 2015)**

La finalidad del presente trabajo es analizar, desde el recuerdo de personas adultas antiguas víctimas de acoso escolar, el papel del apoyo social y de las emociones en el proceso de superación del acoso escolar, teniendo como indicadores de superación la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital en la edad adulta. Con este fin, se plantean los siguientes objetivos e hipótesis:

a) Analizar la frecuencia con la que las víctimas experimentan emociones relacionadas con la tristeza, la ira y el miedo en la edad adulta, en relación a sus experiencias pasadas, y la frecuencia con la que recuerdan haber experimentado dichas emociones durante el maltrato escolar.

La primera hipótesis, en consonancia con la literatura revisada, es que la frecuencia con la que se experimentan emociones negativas es relativamente estable a lo largo del tiempo, siendo las emociones relacionadas con la tristeza las más persistentes.

b) Examinar la resiliencia asociada a la victimización escolar, la autoestima y la satisfacción vital desde una perspectiva retrospectiva.

La hipótesis es que una mayor puntuación en resiliencia asociada a la victimización escolar se relacionará con mayores niveles de autoestima y satisfacción vital en la edad adulta.

c) Estudiar las posibles relaciones significativas entre el apoyo social percibido, visualizado de forma retrospectiva por personas adultas antiguas víctimas de bullying, y ciertos indicadores relacionados con la superación, como son la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital.

La tercera hipótesis, en base a las investigaciones revisadas, es que un mayor nivel de apoyo percibido se relaciona con mayores niveles de resiliencia, autoestima y satisfacción vital.

d) Examinar las posibles relaciones entre la frecuencia de emociones negativas recordadas y experimentadas en la actualidad al recordar los hechos, el apoyo social percibido durante la victimización y tras su cese, la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital.

La hipótesis, en este caso, es que una mayor frecuencia de emociones negativas se relaciona con un nivel más bajo en apoyo percibido, resiliencia, autoestima y satisfacción vital.

e) Analizar las posibles diferencias en los resultados en función del género y la orientación sexual, tanto en las emociones negativas como en la resiliencia, el apoyo social percibido, la autoestima y la satisfacción vital.

La hipótesis, en este caso, es que las mujeres presentarán más emociones negativas que los hombres y éstos mayor nivel de resiliencia y satisfacción vital. Suponemos, siguiendo la literatura revisada, que la pertenencia o no al colectivo LGTB no supone diferencias entre grupos victimizados.

#### **4.2 Estudio 2 (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruíz & Llorent)**

El segundo estudio profundiza en la victimización escolar, teniendo en cuenta los entornos en los que se produce y factores que pudieran servir de identificación y diferenciación. Dado que no todas las víctimas de la intimidación cara a cara se convierten en víctimas del acoso cibernético, es importante descubrir las variables que distinguen a las víctimas de la intimidación cara a cara de aquellas que son vulnerables

de sufrir ambas formas de victimización. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos e hipótesis:

a) Describir la prevalencia de la victimización pura (cara a cara, cibernética y mixta) y su relación con el uso de redes sociales, el curso académico y el género.

Teniendo en cuenta los hallazgos de estudios anteriores, la primera hipótesis fue que la victimización mixta sería menos frecuente que la victimización cara a cara, pero más frecuente que la victimización cibernética, incluso controlando la frecuencia de uso del sitio de redes sociales, género y año académico.

b) Comparar la gravedad de la victimización cara a cara entre los estudiantes que sólo fueron victimizados a través de la intimidación cara a cara y los que fueron victimizados a través de la intimidación cara a cara y cibernética al mismo tiempo.

Siguiendo la revisión de la literatura, se planteó la hipótesis de que la gravedad de la intimidación sería mayor en aquellos que fueron víctimas mixtas versus víctimas cara a cara.

c) Estudiar si la inteligencia emocional percibida, la gravedad de la intimidación, el uso de redes sociales, el género, la edad y el año académico estaban relacionados de forma independiente con la victimización mixta versus la victimización cara a cara solamente.

La hipótesis fue que la atención emocional, la reparación emocional y la frecuencia del uso del sitio de redes sociales estarían relacionadas independientemente con la victimización mixta, frente a la victimización producida solo cara a cara.

### **4.3 Estudio 3 (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruíz & Llorent)**

Actualmente se están llevando a cabo nuevos estudios para descubrir posibles factores de riesgo y de protección para la participación en el acoso escolar y el acoso cibernético (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015b). En esta línea, Cross, Lester y Barnes (2015) descubrieron que algunas dificultades emocionales suponen un factor de riesgo para la victimización cara a cara y virtual frente a la victimización solamente cara a cara. Por tanto, una línea prometedora de investigación se centra en la relación entre la intimidación presencial, el acoso cibernético y las competencias socioemocionales (Zych, Farrington, Llorent, & Ttofi, 2017). Los estudios sobre las relaciones entre el acoso escolar presencial, el acoso cibernético y las competencias socioemocionales están todavía en una etapa relativamente temprana (véase una revisión de Zych et al., 2017), existiendo resultados inconsistentes que manifiestan la necesidad de investigar en este sentido. Así, los objetivos e hipótesis planteados para este estudio son:

a) Describir las competencias socioemocionales en chicos y chicas adolescentes, así como la asociación entre la edad y el nivel de estas competencias.

Se planteó la hipótesis de que la mayoría de estas competencias son más altas en las chicas. Dada la naturaleza de estas competencias (autopercepción en los dominios sociales y emocionales) se espera que la relación con la edad sea negativa.

b) Describir el nivel de las competencias socioemocionales en diferentes roles de bullying y cyberbullying.

Se planteó la hipótesis de que los agresores y las víctimas muestran niveles más bajos de competencias sociales y emocionales que los niños no involucrados.

## **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA**

### **5.1 Participantes**

Para la presente tesis doctoral se han utilizado dos grupos de participantes diferentes.

En el primer estudio se seleccionó una muestra incidental de 80 personas adultas que fueron victimizadas por maltrato escolar en el pasado. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 18 y los 45 años ( $M = 24.33$ ,  $DT = 5.98$ ). De ellas, el 55% fueron mujeres y 45% hombres; el 80% de España, el 18.2% de Argentina y el .8% de México. El 28% de la muestra se define como perteneciente al colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales o Bisexuales (LGTB). Los participantes fueron localizados a través del grupo de apoyo virtual de la Asociación española PostBullying. La media y la moda de duración del maltrato se situó en los 5 y 6 años, respectivamente, encontrándose el grueso de respuestas en los 6, 8 y 10 años de duración. Debido a esta victimización prolongada, la etapa en la que indicaron los participantes haber sufrido maltrato escolar fue variada, si bien e independientemente de la duración del bullying, más del 80% de los participantes manifestaron haber sufrido maltrato en la etapa de Educación Secundaria. El nivel educativo alcanzado por los participantes es variado y el estado civil equitativo (40% con pareja estable y 60% sin pareja estable).

Y en el segundo y tercer estudio participaron un total de 2.139 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en 22 escuelas seleccionadas aleatoriamente de todas las provincias de Andalucía, España. Fueron seleccionados aleatoriamente de la población de 372.031 estudiantes (2014/2015) de Andalucía (España).

El muestreo se realizó con un 95% de fiabilidad y un error de muestreo del 2,1%, teniendo en cuenta la proporción de alumnos de las escuelas de Educación Secundaria Obligatoria públicas y privadas de cada provincia (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla) y de la ubicación en pequeñas, medianas y grandes ciudades o pueblos. Se realizó un muestreo por grupos y se asumió un mínimo de 80 alumnos por escuela secundaria (20 estudiantes en cada año académico, es decir, el año 1, 2, 3 y 4). Los participantes informaron cinco grupos según su orientación sexual: heterosexuales (94,5%), homosexuales (1,2%), bisexuales (1%), transexuales (0,1%) y con dudas sobre su orientación sexual (1,6%). En relación con la condición étnico-cultural, hubo una mayoría de nacionalidad española no perteneciente al grupo étnico gitano (76,5%) y otro grupo de estudiantes pertenecientes a minorías étnico-culturales (19,4%). Los adolescentes encuestados tenían entre 11 y 19 años (año académico 1 M = 12.21, DE = 0.64, año académico 2 M = 13.36, DE = 0.81, año académico 3 M = 14.36, DE = 0.85, año académico 4 M = 15.35 , SD = 0,80), 50,9% eran niñas y 48% eran niños.

## **5.2 Instrumentos**

Para la presente tesis doctoral se han utilizado diferentes instrumentos, acordes los objetivos concretos de cada uno de los tres estudios que forman parte de la misma.

A continuación, se expone una tabla con una breve descripción de los instrumentos de medición empleados, los cuales están más extensamente detallados en los capítulos correspondientes a los estudios específicos (ver Capítulo 6, 7 y 8 en sus apartados "Instrumentos").

Tabla 2.

*Descripción breve de los instrumentos*

Constructo	Ítems y escala de respuesta	Factores y consistencia interna
<b>AUTOESTIMA</b> Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR; Rosenberg, 1965; validada al castellano por Vázquez-Morejón et al., 2004)	Tiene 10 ítems y 4 opciones de respuesta, en una escala tipo Likert, (1 muy de acuerdo, 4 muy en desacuerdo).	Factor 1 (ítems positivos, $\alpha = .87$ ), factor 2 (ítems negativos, $\alpha = .79$ ). La fiabilidad de la escala completa es $\alpha = .89$ .
<b>SATISFACCIÓN VITAL</b> La Escala de Satisfacción con la Vida de Diener (SWLS; Diener et al., 1985; validada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000 y Cabañero et al., 2004)	Compuesta por 5 ítems con 5 opciones de respuesta, en función del grado de acuerdo o desacuerdo. Se trata de una escala tipo Likert (1 muy de acuerdo, 5 muy en desacuerdo).	En el análisis factorial se han identificado que los cinco ítems miden un solo factor, cuya fiabilidad $\alpha = .86$ .
<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b> La Escala de emociones negativas ligadas a la victimización escolar (diseñada específicamente para el Estudio 1)	10 ítems y escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones de respuesta, las cuales varían de nunca a siempre. Dos versiones, una referida al pasado y otra a la actualidad.	Análisis factorial exploratorio con rotación varimax muestra cargas factoriales mayores a .50 en todos los ítems que, en su conjunto, explican 67.33% de la varianza. El cuestionario tiene un valor de $\alpha = .88$ .
<b>APOYO SOCIAL</b> La Escala de apoyo percibido ligado a la victimización escolar (diseñada para el Estudio 1). Mide el apoyo percibido en distintos contextos relacionados con la victimización escolar	30 ítems (15 corresponderían al periodo de maltrato y 15 al periodo posterior). Tiene una escala de respuesta tipo Likert, con 5 opciones que varían de nunca a siempre.	El análisis factorial exploratorio con rotación varimax muestra cargas factoriales mayores a .50 en todos los ítems que, en su conjunto, explican 75.13% de la varianza. El cuestionario tiene un valor de $\alpha = .89$ .
<b>RESILIENCIA</b> La Escala de resiliencia ligada a la victimización escolar (diseñada ad hoc para Estudio 1), mide el grado en el que una persona prosiguió o no con su vida tras y pese a la victimización.	Tiene 6 ítems que se corresponden con un único factor en una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que varían de 1 muy de acuerdo a 5 muy en desacuerdo.	El análisis factorial exploratorio con rotación varimax muestra cargas factoriales mayores a .50 en todos los ítems que, en su conjunto, explican 56.06% de la varianza. El cuestionario tiene un valor de $\alpha = .83$ .
<b>BULLYING</b> La versión española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (Brighi et al.,	14 ítems, de los cuales 7 son sobre victimización y 7 sobre agresión. El cuestionario tiene cuatro opciones de respuesta en una escala tipo Likert (0,	Este cuestionario tiene excelentes índices de fiabilidad en el estudio (victimización $\alpha = 0.90$ , $\Omega = 0.90$ y agresión $\alpha = 0.90$ , $\Omega =$



2012; Del Rey et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016)	nunca; 4, más de una vez a la semana).	0.90).
CYBERBULLYING La versión española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Brighi et al., 2012; Del Rey et al., 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016).	11 ítems referidos a la victimización y 11 ítems referidos a la agresión. 4 opciones de respuesta en una escala tipo Likert (0, nunca; 4, más de una vez a la semana).	Este cuestionario tiene excelentes índices de fiabilidad en el estudio (victimización $\alpha = 0.94$ , $\Omega = 0.94$ agresión $\alpha = 0.96$ , $\Omega = 0.96$ ).
INTELIGENCIA EMOCIONAL Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004)	24 ítems; 8 ítems se refieren a la atención emocional, 8 a la claridad emocional y 8 a la reparación emocional. 5 opciones de respuesta en una escala de Likert que varía de 1 (en desacuerdo) a 5 (de acuerdo)	Tiene un excelente índice de fiabilidad en el estudio ( $\alpha = 0.94$ )
Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, en prensa)	17 ítems divididos en cuatro subescalas: Autoconocimiento, autocontrol o autogestión, conocimiento de los demás y competencias sociales, y la toma de decisiones responsable (McDonald's = 0,82). La escala de Likert de 5 opciones de respuesta varió de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).	Autoconocimiento (ser consciente de las emociones y pensamientos propios, McDonald's $\Omega = .72$ ), autocontrol o autogestión (perseguir objetivos superando las dificultades, McDonald's $\Omega = .67$ ), conocimiento de los demás y competencias sociales (entender, ayudar y establecer relaciones positivas con otros, McDonald's $\Omega = .71$ ) y la toma de decisiones responsable (analizar las consecuencias de una manera reflexiva, McDonald's $\Omega = .76$ )

### 5.3 Diseño y procedimiento

Los estudios realizados en la presente tesis doctoral tienen un diseño transversal, ex post facto retrospectivo, de un grupo con múltiples medidas (Montero & León, 2007).

Para el primer estudio se contactó con la Asociación española PostBullying, cuya actividad se extiende por todo el territorio español y cuyo principal proyecto consiste en un grupo de apoyo virtual para personas adultas que fueron victimizadas por sus iguales en la infancia o adolescencia. A través de este grupo de apoyo virtual, se informó a los miembros del mismo sobre el estudio y se solicitó su participación sincera, voluntaria, anónima y virtual. Para ello, previamente, se informatizaron los cuestionario con el fin de salvar los obstáculos de distancia, tiempo y horarios; garantizando, al mismo tiempo, la comodidad, privacidad y tranquilidad por parte de los participantes. Posteriormente, 80 personas accedieron a cumplimentar los cuestionarios, tras explicarles los objetivos del estudio y las condiciones de confidencialidad de los datos. Las respuestas fueron totalmente anónimas y se grabaron automáticamente en una base de datos.

Para llevar a cabo el segundo y tercer estudio, se contactó con los directores para preguntarles por su colaboración y obtener los permisos correspondientes. Los cuestionarios fueron respondidos individualmente en papel durante las horas regulares de clases supervisadas y recopiladas directamente por los investigadores principales responsables del proyecto. La encuesta era anónima y los estudiantes eran libres de negarse a participar o retirarse de la participación en cualquier momento. Quince estudiantes decidieron no llenar los cuestionarios. El procedimiento siguió las consideraciones éticas nacionales e internacionales y fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Córdoba.

#### **5.4 Análisis de los datos**

Para el análisis de los datos y escalas del primer estudio, se ha utilizado el análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, análisis

descriptivos, t de Student y ANOVA, con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20. Se han analizado los datos de manera descriptiva, para luego profundizar en las relaciones y diferencias entre los grupos y las respuestas.

Se calcularon los omegas de McDonald's con el software FACTOR y se realizaron análisis de factores confirmatorios con EQS 6.2. Después de confirmar que los cuestionarios eran fiables y adecuados para ser utilizados en la muestra, las estadísticas descriptivas se calcularon con el software PASW Statistics 18. Las medias en las competencias sociales y emocionales se compararon entre las niñas y los niños con la prueba t de Student. Los grupos también se compararon con d de Cohen con Intervalos de Confianza (IC) del 95% calculados con la calculadora de tamaño de efecto en línea de Campbell. Los ICs, incluyendo un valor de 0, indican un efecto no significativo.

Los grupos fueron comparados con análisis cruzados y pruebas t de Student utilizando SPSS 23. Se realizaron análisis de regresión. Para medir los tamaños de efecto de las asociaciones entre diferentes variables se calcularon los Odds Ratios (OR) usando la calculadora de tamaño de efecto Campbell Collaboration. Un OR de 1 muestra que no hay asociación entre las variables, un OR menor que 1 muestra una asociación negativa y un OR mayor que 1 muestra una relación positiva. Si los intervalos de confianza (CI) incluyen 1, la asociación no es estadísticamente significativa.

Para el segundo y tercer estudio se comenzó por asignar a los estudiantes a diferentes grupos, según el tipo de victimización pura y según el rol en la involucración en el bullying respectivamente. Si un estudiante respondió "una vez al mes" o más a cualquier ítem sobre la victimización y "nunca" o "una vez" a cualquier ítem sobre la

perpetración, él o ella fue considerada una víctima (y viceversa para los agresores y ciber agresores). Si un estudiante contestó "una vez al mes" o más a cualquier ítem en ambos, victimización y agresión, él o ella fue considerado agresor victimizado o víctima agresiva. Los participantes que respondieron "nunca" o "una vez" a todos los ítems fueron considerados no implicados o no involucrados. En el segundo estudio, centrado en la victimización, se excluyeron del análisis a los agresores, ciber agresores, agresores victimizados y ciber agresores victimizados, quedando víctimas cara a cara, víctimas cibernéticas y víctimas mixtas (en ambos entornos: presencial y cibernético).

## **CAPÍTULO 6. ESTUDIO 1. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES Y EL APOYO SOCIAL EN EL PROCESO DE SUPERACIÓN DE LOS EFECTOS DEL ACOSO ESCOLAR: UN ESTUDIO RETROSPECTIVO**

Beltrán-Catalán, M., Zych, I. & Ortega-Ruíz, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estés*, 21(2-3), 219-232.

### **6.1 Resumen**

Las revisiones sistemáticas de los últimos años señalan la necesidad de profundizar en la dimensión emocional de los implicados en el bullying. Este estudio exploratorio analiza, desde el recuerdo de 80 personas adultas, la relación entre las emociones negativas, el apoyo percibido y la resiliencia ligadas al bullying junto con la autoestima y satisfacción vital actuales. Se diseñó y administró una encuesta a las personas previamente localizadas por un grupo de apoyo virtual para antiguas víctimas de bullying. Se encontraron relaciones significativas entre el apoyo percibido tras el bullying y la autoestima y satisfacción vital, aunque no con las emociones negativas, que sí se relacionan con la resiliencia a corto plazo. No se hallaron diferencias emocionales en función del género o la orientación sexual. Se sugiere que el apoyo social a las víctimas después del bullying puede disminuir los efectos devastadores que puede tener incluso a largo plazo.

**Palabras clave:** bullying, emociones, apoyo social, autoestima, satisfacción vital, efectos a largo plazo

El acoso escolar (*bullying* en inglés) es un fenómeno estudiado desde hace más de treinta años. El bullying es la intimidación injustificada, repetida e intencionada ejercida por un individuo o grupo de ellos con intención de herir, humillar, molestar o causar angustia a una persona que, en una situación de desequilibrio de poder, se encuentra en la posición menos aventajada y siente que no puede afrontar por sí misma el problema (Olweus, 1993; Ortega & Mora-Merchán, 1997; Smith & Sarph, 1994). Los efectos a corto y largo plazo que el bullying produce en las víctimas (Ttofi & Farrington, 2008) y la prevalencia del problema, que se encuentra en un 35% de participación en bullying tradicional (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014) hacen que, a pesar de lo que se ha avanzado en su conocimiento, constituya todavía una creciente preocupación social (Demaray, Malecki, Secord & Lyell, 2013).

El mencionado desequilibrio de poder da lugar a lo que algunos autores han denominado esquema de dominio-sumisión (Ortega-Ruiz, Del Rey & Sánchez, 2012). El esquema dominio sumisión estructura el vínculo entre el agresor y su víctima en términos de dominancia y control psicológico por parte del agresor o agresores frente a la sumisión y el temor por parte de la víctima, no dejando lugar a la horizontalidad o reciprocidad moral que es propia en general de las relaciones interpersonales entre los iguales (Ortega & Mora-Merchán, 2008). El bullying con frecuencia provoca el silencio por parte de los observadores. Es lo que Ortega (1998) definió como la ley del silencio. La mayoría de las personas que conocen lo que está sucediendo entre el agresor y su víctima tienden a ocultar los hechos o a inhibirse del problema, lo que contribuye a que se prolongue la situación de indefensión de la víctima y de impunidad del agresor (Del Rey & Ortega, 2007).

Diversos estudios han puesto de manifiesto las consecuencias inmediatas y a medio o largo plazo que tiene el bullying en las víctimas (Ttofi & Farrington, 2011).

Éstas se ven afectadas en su día a día (Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne & Rusch, 2013), manifestando sentimientos y actitudes de rechazo y aislamiento social, baja autoestima, ansiedad y depresión (Kubiszewski et al., 2013), así como un rendimiento académico inferior al acostumbrado, trastornos psicósomáticos y del sueño (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004). Las propias víctimas autoevalúan los efectos de la intimidación sufrida como severos en las dimensiones del autoconcepto social, emocional, académico, somático y familiar (Demanet & Van Houtte, 2012; Garaigordobil & Oñederra 2010), si bien la relación entre ser víctima y tener un bajo rendimiento académico es muy débil (Wolke, Copeland, Angold & Costello, 2013). A menudo, las víctimas sufren un impacto emocional que varía personalmente, pero los sentimientos más frecuentes son los que se relacionan con la tristeza, la ira y el miedo (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega, 2009; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Sin embargo, los efectos del bullying sobre la víctima dependen mucho de la personalidad concreta de la misma, ya que también hay víctimas que son poco conscientes del daño ocasionado o que no lo valoran como grave (Ortega et al., 2009). Así pues, todavía existe la necesidad de llevar a cabo estudios sobre dichos efectos y particularmente sobre la persistencia a largo plazo de los mismos. Y en este sentido, tampoco son abundantes los estudios sobre efectos a largo plazo del bullying, aunque los que existen apuntan que éstos pueden ser graves y de larga duración (Sapouna & Wolke 2013). Siguiendo a Reatiga (2009) y Schäfer, et al. (2004), habría que considerar que las víctimas manifiestan tener recuerdos acompañados de dolor, sentimientos de estar reviviendo la experiencia de maltrato, recuerdos inesperados y malestar en situaciones similares en la edad adulta. Algunos estudios muestran diferencias entre hombres y mujeres. Se ha observado que las chicas manifiestan un nivel más elevado de emociones negativas que los chicos (Elipe et al. 2012; Ortega et al., 2009), siendo las

mujeres quienes presentan mayores tasas de tratamiento psiquiátrico por depresión en la edad adulta (Guhn et al., 2013; Sourander, et al., 2009) en relación al acoso escolar. No obstante, no se conoce si estas diferencias en cuanto a las emociones negativas en función del género, persisten a lo largo del tiempo. Algunas investigaciones apuntan a que el estatus de víctima es relativamente estable en el tiempo y que, algunas de las personas victimizadas, continúan teniendo síntomas de estrés postraumático como consecuencia de la experiencias sufridas en la escuela (Marchueta-Pérez, 2014; Rivers, 2004).

Por otro lado, ciertos estudios señalan que las víctimas homosexuales, bisexuales y transexuales (colectivo LGTB) tuvieron más probabilidades de sufrir depresión (Rivers, 2004). Autores como Poteat & Espelage (2007) señalan la necesidad de profundizar en la comparación del impacto de la victimización en las personas pertenecientes al colectivo LGTB y las personas heterosexuales a medio y largo plazo.

No obstante, pese al riesgo que supone haber sufrido victimización escolar en los años de la infancia, no todas las víctimas presentan dificultades y problemas personales o sociales en la edad adulta (Sapouna & Wolke 2013), sino que hay quienes superan las adversidades pese a los factores de estrés a los que se exponen (Barón Vioque, Cascone & Martínez 2013). Es sabido que ante problemas graves y traumas, algunas personas reaccionan con una fuerte resistencia al dolor y el daño se amortigua. Es lo que se ha llamado resiliencia (Quintana, Montgomery & Malaver, 2009). Aunque la resiliencia ante el trauma y el estrés está siendo una dimensión de la salud mental muy estudiada en la actualidad, no hay muchos estudios aplicados a la recuperación de la victimización escolar (Sapouna & Wolke 2013), especialmente si se relaciona con percepción a largo plazo, o recuerdo del sufrimiento. Por otro lado, factores asociados al momento en que acontece el sufrimiento o trauma parecen jugar un papel a este respecto. Sapouna y



Wolke (2013) sugieren que un ambiente familiar positivo permite a los y las adolescentes hacer frente de manera más eficaz a las secuelas emocionales del acoso escolar, proporcionando protección contra la inadaptación tras los acontecimientos vitales estresantes. A este respecto, estudios recientes relativos al acoso escolar, muestran que un apoyo social deficiente por parte del profesorado o de la escuela (Machado-Azeredo, Madalena-Rinaldi, Leite de Moraes, Bertazzi-Levy & Rossi-Menezes, 2015) o por parte de las amistades (Ttofi, Eisner & Bradshaw, 2014) está relacionado con la victimización. También, que las amistades juegan un papel mediador entre la victimización y los sentimientos de soledad, aunque no en general entre la victimización y otros problemas emocionales (Woods, Done & Kalsi, 2009). Además otros autores (Oshio, Umeda, & Kawakami, 2013) concluyen que los efectos de la adversidad en la infancia son relativamente independientes del apoyo social y estatus socioeconómico de la víctima.

Yakushko (2005) señala, sin embargo, que el apoyo social percibido por las víctimas podría mediar entre la victimización y la satisfacción en la edad adulta, e incluso, los niveles de autoestima de la misma, siendo determinante ese apoyo social en los colectivos minoritarios. Fedewa y Ahn (2011) recogieron, por otro lado, que la ausencia de apoyo social es más común en la población de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB) que en la población heterosexual, no habiendo diferencias significativas en razón del género.

En otro orden, los estudios sobre memoria autobiográfica sustentan la idea de que las experiencias personal o socialmente impactantes o traumáticas, quedan registradas en la memoria con especial intensidad (Brown & Kulik, 1977; Conway, 1995; Heuer & Reisberg, 1990). Se sabe, además, que los recuerdos se construyen utilizando información almacenada y la nueva información que evoca el recuerdo

(Aguado, 2002) y que este se nutre tanto de aspectos cognitivos como emocionales, especialmente de las emociones relacionadas con la ira, la culpa y el miedo (Botero-García, 2005). Algunos autores (Brewin, Andrews & Gotlib, 1993; Rivers, 2001) consideran que, en el recuerdo, además de los hechos objetivos, hay que tener en cuenta tanto las emociones que se experimentaron como las que están presentes en la reconstrucción de la experiencia, sobre todo si estos fueron de fuerte impacto y contenido emocional.

Con todo lo anterior, no queda claro si el nivel de apoyo percibido por las víctimas durante la victimización y tras su cese, su entonces nivel de autoestima, junto a las emociones negativas antiguas y actuales, la mayor o menor resiliencia ante el trauma recibido, y la situación emocional y la satisfacción vital actual, constituyen elementos clave en el recuerdo del trauma y en la superación del mismo.

En este sentido, la finalidad del presente trabajo es analizar, desde el recuerdo de personas adultas antiguas víctimas de acoso escolar, las dimensiones sociales y emocionales asociadas a su experiencia pasada, así como indicadores como la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital del momento actual. Así el primer objetivo de esta investigación es analizar la frecuencia con la que las víctimas experimentan emociones relacionadas con la tristeza, la ira y el miedo en la edad adulta, en relación a sus experiencias pasadas, y la frecuencia con la que recuerdan haber experimentado dichas emociones durante el maltrato escolar. La primera hipótesis, en consonancia con la literatura revisada, es que la frecuencia con la que se experimentan emociones negativas es relativamente estable a lo largo del tiempo, siendo las emociones internalizantes, las relacionadas con la tristeza, las más persistentes.

El segundo objetivo es examinar la resiliencia asociada a la victimización escolar, la autoestima y la satisfacción vital desde una visión retrospectiva. La hipótesis que mantenemos es que quizás una mayor puntuación en resiliencia se relacionará con mayores niveles de autoestima y satisfacción vital.

El tercer objetivo del presente trabajo es encontrar si existen relaciones significativas entre el apoyo social percibido, visualizado de forma retrospectiva, por personas adultas, antiguas víctimas de bullying, y ciertos indicadores relacionados con la superación de traumas, como son la resiliencia, autoestima y satisfacción vital. La tercera hipótesis, en base a las investigaciones revisadas, es que un mayor nivel de apoyo percibido se relaciona con mayores niveles de resiliencia, autoestima y satisfacción vital.

El cuarto objetivo es examinar las posibles relaciones entre la frecuencia de emociones negativas recordadas y experimentadas en la actualidad al recordar los hechos, el apoyo social percibido durante la victimización y tras su cese, la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital. La hipótesis, en este caso, es que una mayor frecuencia de emociones negativas se relaciona con un nivel más bajo en apoyo percibido, resiliencia, autoestima y satisfacción vital.

Y, por último, el quinto objetivo es analizar las posibles diferencias de género y orientación sexual, tanto en el recuerdo del trauma, los apoyos recibidos y la situación actual. La hipótesis, en este caso, es que las mujeres presentarán más emociones negativas que los hombres y éstos mayor nivel de resiliencia y satisfacción vital. Suponemos, siguiendo la literatura revisada, que la pertenencia o no al colectivo LGTB no supone diferencias entre grupos victimizados.

## **6.2 Método**

### ***Participantes***

En este estudio han participado 80 personas adultas de edades comprendidas entre los 18 y los 45 años ( $M = 24.33$  y  $DT = 5.98$ ). De ellas, el 55% son mujeres y 45% son hombres; el 80% de España, el 18.2% de Argentina y el .8% de México. El 28% de la muestra se define como perteneciente al colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales o Bisexuales (LGTB). Todos los participantes fueron víctimas de bullying en el pasado y han sido localizados a través del grupo de apoyo virtual de la Asociación PostBullying (<http://postbullying.wix.com/asociacion/>). La media y la moda de duración del maltrato se encuentra en los 5 y 6 años, respectivamente, encontrándose el grueso de respuestas en los 6, 8 y 10 años de duración. Debido a esta victimización prolongada, la etapa en la que indican los participantes haber sufrido maltrato escolar es variada, si bien e independientemente de la duración del bullying, más del 80% de los participantes manifestaron haber sufrido maltrato en la etapa de Educación Secundaria. El nivel educativo alcanzado por los participantes es variado y el estado civil equitativo (40% con pareja estable y 60% sin pareja estable).

### ***Instrumentos***

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR; Rosenberg, 1965; validada al castellano por Vázquez-Morejón et al., 2004) es una escala muy utilizada a nivel global para la medición de la autoestima, con 10 ítems y cuatro opciones de respuesta, en una escala tipo Likert, (1 *muy de acuerdo*, 4 *muy en desacuerdo*). En el análisis factorial, se observan dos factores que distinguen claramente los ítems positivos de los negativos, pero midiendo el mismo constructo: factor 1 (ítems positivos,  $\alpha = .87$ ), factor 2 (ítems negativos,  $\alpha = .79$ ). La fiabilidad de la escala completa es  $\alpha = .89$ .

La Escala de Satisfacción con la Vida de Diener (SWLS; Diener et al., 1985; validada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000 y Cabañero et al., 2004) mide la satisfacción vital y está compuesta por 5 ítems con cinco opciones de respuesta, en función del grado de acuerdo o desacuerdo. Se trata de una escala tipo Likert (1 *muy de acuerdo*, 5 *muy en desacuerdo*). En el análisis factorial se han identificado que los cinco ítems miden un solo factor, cuya fiabilidad  $\alpha = .86$ .

La Escala de emociones negativas ligadas a la victimización escolar, diseñada específicamente para el presente estudio, mide la frecuencia de emociones negativas ligadas a la victimización escolar, está compuesta por 10 ítems con una escala de respuesta tipo Likert, de 5 opciones de respuesta, las cuales varían de *nunca* a *siempre*, pasando por *alguna vez* (1 o 2 veces), *varias veces* (más de 3 veces) y a *menudo* (reiterado en el tiempo, no puntual). Esta escala tiene dos versiones con las mismas preguntas, las cuales, en la primera de éstas, deben ser contestadas por el participante en referencia a las emociones experimentadas en la actualidad cuando recuerda la situación de maltrato escolar (*Ahora voy a pedirte que nos digas qué sientes actualmente cuando recuerdas las vivencias de maltrato. Procura pensar solo en lo que sientes ahora cuando lo recuerdas*) y, en la segunda versión, en relación con las emociones que recuerda haber experimentado en el momento de sufrir maltrato escolar (*Ahora me gustaría pedirte que recuerdes lo que sentiste cuando te acosaron. Procura pensar solo en aquellos momentos y en lo que sentiste entonces*). El análisis factorial muestra la existencia de tres factores en ambas escalas: el primero de ellos, con los ítems correspondientes a las emociones tristeza, desesperación, vergüenza, culpabilidad, frustración e impotencia (emociones internalizantes); el segundo, con los ítems miedo y pánico (emociones de huida); y el tercero, con los ítems ira y odio (emociones externalizantes). El análisis factorial exploratorio con rotación varimax muestra cargas

factoriales mayores a .50 en todos los ítems que, en su conjunto, explican 67.33% de la varianza. El cuestionario tiene un excelente valor de  $\alpha = .88$ .

La Escala de apoyo percibido ligado a la victimización escolar, diseñada por las autoras de este estudio, que mide el apoyo percibido en distintos contextos relacionados con la victimización escolar, consta de 30 ítems, de los cuales 15 corresponderían al periodo de maltrato y 15 al periodo posterior, y recoge las figuras de apoyo más cercanas y relevantes para el individuo. Estas dos versiones cuentan con los mismos ítems, los cuales hacen referencia al apoyo percibido en el contexto familiar, escolar y social o de los iguales. Tiene una escala de respuesta tipo Likert, con 5 opciones que varían de *nunca* a *siempre*, pasando por *alguna vez* (1 o 2 veces), *varias veces* (más de 3 veces) y *a menudo* (reiterado en el tiempo, no puntual). Ambas versiones de 15 ítems deben ser contestadas por el participante en referencia al apoyo percibido durante el transcurso del acoso escolar (*Ahora voy a pedirte que recuerdes el apoyo que recibiste de personas o instituciones cuando te acosaban. Procura pensar solo en aquellos momentos y en si recibiste el apoyo de...*) y, en la segunda versión, en relación al apoyo percibido tras terminar el periodo de acoso escolar (*¿Y pasados los momentos críticos, es decir, cuando el acoso había terminado? Procura pensar solo en esos momentos, durante la experiencia vital de los años que siguieron al acoso, y en si te sentiste apoyado/a por...*). Tiene cuatro factores: el primero agrupa aquellos ítems relacionados con la familia (*padre, madre, hermanos/as, otro familiar*); el segundo, los referidos al centro educativo (*un profesor, profesorado en general, orientador del centro, política antibullying del centro*); el tercero, relacionado con los iguales (*amigo ajeno al centro, compañero de clase, compañero de otra clase, alumnado en general*); y, en el cuarto, quedan los ítems *pareja y profesional externo al centro*. El análisis factorial exploratorio con rotación varimax muestra cargas factoriales mayores a .50 en todos los

ítems que, en su conjunto, explican 75.13% de la varianza. El cuestionario tiene un excelente valor de  $\alpha = .89$ .

La Escala de resiliencia ligada a la victimización escolar, diseñada *ad hoc* para el presente estudio, mide el grado en el que una persona prosiguió o no con su vida pese a la victimización. Tiene 6 ítems que se corresponden con un único factor en una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta que varían de *1 muy de acuerdo* a *5 muy en desacuerdo*. La escala recoge afirmaciones sobre la continuidad de la vida del individuo tras el acoso escolar, en la que éste debe señalar si son ciertas o no (*mi vida siguió con normalidad, fijé objetivos y asumí la gestión de mi vida, he conseguido rehacer mi vida, estoy cumpliendo mis objetivos vitales, enfrento con optimismo las dificultades, siento que he aprendido sobre mis experiencias vitales*). El análisis factorial exploratorio con rotación varimax muestra cargas factoriales mayores a .50 en todos los ítems que, en su conjunto, explican 56.06% de la varianza. El cuestionario tiene un excelente valor de  $\alpha = .83$ .

### ***Procedimiento***

En primer lugar, se contactó con la Asociación PostBullying, cuya actividad se extiende por todo el territorio español y cuyo principal proyecto consiste en un grupo de apoyo virtual para personas adultas que fueron victimizadas por sus iguales en la infancia o adolescencia. A través de este grupo de apoyo virtual, se informó a los miembros del mismo sobre el estudio y se solicitó su participación sincera, voluntaria, anónima y virtual. Para ello, previamente, se informatizó el cuestionario con el fin de salvar los obstáculos de distancia, tiempo y horarios; garantizando, al mismo tiempo, la comodidad, privacidad y tranquilidad por parte de los participantes. Posteriormente, 80 personas accedieron a cumplimentar los cuestionarios, tras explicarles los objetivos del

estudio y las condiciones de confidencialidad de los datos. Las respuestas fueron totalmente anónimas y se grabaron automáticamente en una base de datos.

### ***Análisis de los datos***

Para el análisis de los datos y escalas, se ha utilizado el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, análisis descriptivos, *t* de Student y ANOVA, con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20. Se han analizado los datos de manera descriptiva, para luego profundizar en las relaciones y diferencias entre los grupos y las respuestas.

Aunque los resultados hubiesen sido más exactos si se hubiese podido encuestar a un mayor número de participantes, dada la naturaleza del estudio (todos los participantes son adultos que han sido víctimas de acoso escolar en el pasado), no ha sido posible disponer de más participantes. Tal y como recomiendan Bryman y Cramer (2011), si el objetivo principal del estudio es la validación de un instrumento, ésta no debe hacerse con menos de 100 participantes. Sin embargo, para describir relaciones entre variables, se puede realizar un análisis factorial con muestras más pequeñas. Por ello, la solución se considera tan solo aproximada y, a su vez, de interés teniendo en cuenta la naturaleza de este trabajo.

## **6.3 Resultados**

### ***Emociones negativas experimentadas y recordadas en relación al bullying***

Como aparece reflejado en la Tabla 1, la media total de respuestas para las emociones negativas, muestra un descenso estadísticamente significativo ( $t_{(79)} = 13.73$ ,  $p < 0.05$ ,  $d = .97$ ) de lo que recuerdan haber sentido en el pasado ( $M = 33.12$ ,  $DT = 11.49$ ) si la media se divide entre el número de ítems, la frecuencia se aproxima a  $a$



*menudo*) a las emociones que experimentan en la actualidad al recordar el maltrato ( $M = 23.22$ ,  $DT = 8.58$ ), cuando se divide entre el número de ítems, se asimilaría a la frecuencia entre *alguna vez* y *varias veces*.

Tabla 1

*Niveles medios de emociones negativas experimentadas durante el acoso y en la actualidad*

	Durante el acoso		En la actualidad		t (79)	d
	M (DT)	M (DT) /n° de ítems	M (DT)	M (DT) /n° de ítems		
E. internal.	23.94 (10.70)	3.99 (1.78)	15.30 (8.94)	2.55 (1.49)	.40	.87
E. external.	6.54 (2.31)	3.25 (1.15)	4.68 (2.56)	2.34 (1.28)	.35	.76
E. de huida	6.05 (4.48)	3.02 (2.24)	3.24 (2.16)	1.62 (1.08)	.37	.79
Total	33.12 (11.49)	3.31 (1.15)	23.22 (8.58)	2.32 (.86)	.43	.97

\* $p < 0.05$

Para las emociones internalizantes, relacionadas con la tristeza (tristeza, desesperación, vergüenza, culpabilidad, frustración e impotencia) la media de las respuestas ha disminuido de forma estadísticamente significativa ( $t_{(79)} = 12.957$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = .87$ ) de  $M = 23.94$ ,  $DT = 10.70$  (si la media se divide entre el número de ítems, la frecuencia se aproxima a la frecuencia *a menudo*) a  $M = 15.30$ ,  $DT = 8.94$  (si la media se divide entre el número de ítems, la frecuencia se aproxima a *alguna vez* y *varias veces*).

La media de respuestas para las emociones externalizantes, ira y odio, ha disminuido de forma estadísticamente significativa ( $t_{(79)} = 6.62$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = .76$ ) de  $M = 6.54$ ,  $DT = 2.31$  (si la media se divide entre el número de ítems, la frecuencia se aproxima a la frecuencia *a menudo*) a  $M = 4.68$ ,  $DT = 2.56$  (si la media se divide entre el número de ítems, la frecuencia se aproxima a *alguna vez* y *varias veces*).

Las emociones relacionadas de huida (miedo y pánico) han disminuido también de manera estadísticamente significativa ( $t_{(79)} = 10.73$ ,  $p < 0.01$ ,  $d = .79$ ), pasando de  $M$

= 6.05,  $DT = 4.48$  (cuando se divide entre el número de ítems, se asimilaría a la frecuencia entre *varias veces y a menudo*) a  $M = 3.24$ ,  $DT = 2.16$  (cuando se divide entre el número de ítems, se asimilaría a la frecuencia entre *nunca y alguna vez*).

### ***Resiliencia y victimización escolar***

El segundo objetivo del presente trabajo es estudiar si existe una relación significativa entre la resiliencia, o capacidad de las víctimas para continuar con sus vidas tras el cese del maltrato, y la autoestima y satisfacción vital en la actualidad, es decir, en la edad adulta. En primer lugar se han realizado análisis descriptivos para, posteriormente, analizar las posibles relaciones significativas.

La puntuación media de los participantes en la Escala de Resiliencia, como se observa en la Tabla 3, se encuentra próxima a la respuesta *en desacuerdo*, con una puntuación media de  $M = 14.06$ ,  $DT = .83$ .

La Escala de Autoestima, la media de respuesta, cuando se divide entre el número de ítems, se encuentra más cercana a la respuesta *en desacuerdo* con todos los ítems en positivo, siendo la puntuación media de los participantes  $M = 13.25$ ,  $DT = .66$ .

Tabla 2  
*Media de respuestas en la Escala de Resiliencia*

	<i>Media (DT)</i>	<i>M (DT)/n° ítems</i>
Resiliencia	14.06 (.83)	2.34 (.14)
Autoestima	13.25 (.66)	1.32 (.07)
Satisfacción vital	18.12 (.96)	1.81 (.10)

\* $p < 0.05$

La Escala de Satisfacción con la vida muestra una respuesta en media situada, cuando se divide entre el número de ítems, próximamente a *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, como puede comprobarse en la Tabla 4, con una puntuación media de  $M = 18.12$ ,  $DT = .96$ .

Los análisis muestran una correlación positiva entre el nivel de resiliencia y el nivel de autoestima ( $r = .645$ ,  $p < .01$ ), el nivel de resiliencia y el nivel de satisfacción vital ( $r = .724$ ,  $p < .01$ ) y el nivel de satisfacción vital y el nivel de resiliencia ( $r = .652$ ,  $p < .01$ ). La resiliencia asociada a la victimización escolar se relaciona significativa y positivamente con la autoestima y la satisfacción vital.

### ***El apoyo social y los indicadores de superación del acoso escolar***

El tercer objetivo de este estudio es determinar si existen relaciones significativas entre el apoyo social percibido o recordado por las víctimas de bullying, la resiliencia y los niveles de autoestima y satisfacción vital en el presente, es decir, en la edad adulta.

El apoyo total percibido retrospectivamente por las víctimas de maltrato escolar, participantes de este estudio, presenta un incremento estadísticamente significativo ( $t_{(79)} = 7.329$ ),  $p < 0.01$ ,  $d = .16$ ), pasando de  $M = 25.69$ ,  $DT = .72$  (cuando se divide entre el número de ítems, se encuentra próxima a la respuesta entre la frecuencia *nunca* y *alguna vez*), referido al recuerdo durante la experiencia de maltrato, a  $M = 33.62$ ,  $DT = .85$  (cuando se divide entre el número de ítems, se encuentra próxima a la respuesta *alguna vez* y *varias veces*) referido al periodo tras el cese de ese maltrato. Se observa también, en la Tabla 4, este aumento significativo en el apoyo de los iguales percibido por los participantes ( $t_{(79)} = 2.57$ ,  $p < 0.05$ ,  $d = .25$ ), pasando de  $M = 7.60$ ,  $DT = 3.37$  (cuando se divide entre el número de ítems, se encuentra próxima a la respuesta *alguna*

vez) a  $M = 8.59$ ,  $DT = 4.30$  (cuando se divide entre el número de ítems, se encuentra próxima a la respuesta *alguna vez y varias veces*), no sucediendo lo mismo en el resto de factores de la escala por separado.

Tabla 3

*Niveles medios de apoyo percibido durante el maltrato y tras él*

	Durante el acoso		Después del acoso		t(79)	d de Cohen
	M (DT)	M (DT) /nº de ítems	M (DT)	M (DT) /nº de ítems		
Familia	2.39 (1.25)	.48 (.25)	2.50 (1.35)	.50 (.27)	.04	.08
Escuela	1.53 (.70)	.38 (.17)	1.65 (.97)	.41 (.24)	.07	.14
Iguales	7.60 (3.37)	1.9 (.84)	8.59 (4.30)	2.15 (1.07)	.12	.25
Otros	1.92 (.80)	.96 (.40)	2.11 (1.22)	1.05 (.61)	.09	.18
Total	25.69 (.72)	2.57 (.07)	33.62 (.85)	3.36 (.08)	.08	.16

Como se observa en la Tabla 4, existe una correlación positiva entre el apoyo percibido durante la victimización y los niveles de resiliencia ( $r = .324$ ,  $p < .01$ ), autoestima ( $r = .255$ ,  $p < .05$ ) y satisfacción vital ( $r = .364$ ,  $p < .01$ ) y entre el apoyo recibido tras el maltrato y el nivel de resiliencia ( $r = .261$ ,  $p < .05$ ) y satisfacción vital ( $r = .312$ ,  $p < .01$ ). Asimismo, un mayor nivel de apoyo durante el maltrato se relaciona con un mayor nivel de apoyo tras él ( $r = .718$ ,  $p < .01$ ). Esto indica que un mayor apoyo social percibido por las víctimas de bullying, durante o después de la experiencia de maltrato, se relaciona con un mayor nivel en los indicadores de superación del acoso escolar (satisfacción vital, autoestima y resiliencia) en la edad adulta.

***Emociones negativas y su posible relación con el apoyo social percibido, la autoestima y la satisfacción vital***

El cuarto objetivo, es analizar las relaciones entre la frecuencia de emociones negativas recordadas o experimentadas por las antiguas víctimas de bullying y el apoyo

percibido durante y tras el cese del maltrato, la autoestima y la satisfacción vital actuales.

Aunque se ha observado que existe una relación significativa y positiva entre el apoyo percibido por las víctimas durante el acoso escolar y el apoyo percibido tras su cese ( $r = .718, p < .01$ ), así como entre las emociones negativas recordadas durante el maltrato y las experimentadas en el presente al recordar los hechos ( $r = .491, p < .01$ ), no existe relación significativa entre el apoyo recibido y las emociones negativas experimentadas.

Tabla 4.

*Correlaciones de Pearson*

	Emociones en el pasado	Emociones en el presente	Apoyo durante el acoso	Apoyo tras el acoso	Resiliencia	Autoestima	Satisfacción vital
Emociones en el pasado	1						
Emociones en el presente	.491(**)	1					
Apoyo durante el acoso	-.087	.025	1				
Apoyo tras el acoso	-.101	-.102	.718(**)	1			
Resiliencia	-.280(*)	-.532(**)	.324(**)	.261(*)	1		
Autoestima	.128	-.501(**)	.255(*)	.214	.645**	1	
Satisfacción vital	.177	-.314(**)	.346(**)	.312(**)	.724**	.652(**)	1

(\*)  $p < .05$

(\*\*)  $p < .01$

En cuanto a las emociones negativas y los indicadores de superación del bullying (resiliencia, autoestima y satisfacción vital) se han analizado las posibles relaciones, encontrando que la correlación es negativa entre el nivel de emociones negativas experimentadas en el pasado y el nivel de resiliencia ( $r = -.280, p < .05$ ); así como entre las emociones negativas experimentadas en el presente al recordar los

hechos y el nivel de resiliencia ( $r = -.532, p < .01$ ), el nivel de autoestima ( $r = -.501, p < .01$ ) y el nivel de satisfacción vital ( $r = -.314, p < .01$ ). Es decir, una mayor frecuencia de emociones negativas recordadas en el pasado durante el maltrato, se relaciona con una frecuencia mayor de esas emociones experimentadas en el presente al recordar los hechos y con un nivel menor de resiliencia asociada a la victimización escolar.

### ***Resultados en función del género y la orientación sexual***

En relación al quinto objetivo, examinar posibles diferencias en función del género y la orientación sexual, se han comparado los resultados de todas las escalas en función del género y de la orientación sexual de los participantes. Se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de resiliencia ( $t_{(78)} = 2.467, p < .05, d = .56$ ), en el nivel de autoestima ( $t_{(78)} = 2.721, p < .01, d = .61$ ) y en el nivel de satisfacción vital ( $t_{(78)} = 2.326, p < .05, d = .53$ ), siendo más alto en las mujeres el valor de la resiliencia ( $M = 15.27, DT = 5.18$  Vs.  $M = 12.58, DT = 4.42$ ), autoestima ( $M = 23.84, DT = 6.35$  Vs.  $M = 19.94, DT = 6.40$ ) y satisfacción vital ( $M = 16.20, DT = 6.01$  Vs.  $M = 13.75, DT = 4.39$ ). Por el contrario, no se han encontrado diferencias significativas en función del género en el apoyo percibido por los participantes ni en el nivel de emociones negativas experimentadas y recordadas. Tampoco se han observado diferencias en los niveles de emociones negativas, apoyo percibido, resiliencia, autoestima y satisfacción vital en función de la orientación sexual.

### **6.4 Discusión**

El primer objetivo de este estudio era analizar con qué frecuencia experimentan las antiguas víctimas de bullying emociones negativas al recordar los hechos, así como las emociones negativas que recuerdan haber experimentado durante el maltrato. Los resultados muestran que las víctimas de bullying recuerdan con mayor frecuencia las

emociones negativas experimentadas durante el maltrato que las experimentadas en la actualidad al recordar los hechos. Las emociones más experimentadas y persistentes han sido las internalizantes, que son aquellas relacionadas con la tristeza, seguidas de las externalizantes (ira y odio) y de las de huida. Estos datos apoyan la primera hipótesis de esta investigación que, apoyada por Ortega et al. (2009) y Kochenderfer-Ladd (2004), señalaba las emociones de huida como las menos persistentes, seguidas por las emociones externalizantes y siendo las más prevalentes las internalizantes. Una posible explicación a la persistencia de las emociones en dicho orden de frecuencia podría ser la relación encontrada por Kochenderfer-Ladd (2004) entre las emociones miedo, tristeza e ira y las estrategias de afrontamiento y su eficacia. Así, el miedo invitaría a la búsqueda de apoyo externo, que siendo eficaz acabaría con el problema y, siendo ineficaz, llevaría a la víctima a utilizar otros recursos. Relacionado con la ira, según Ortega et al. (2009) y Kochenderfer-Ladd (2004), se encontraría, por ejemplo, la venganza, que se ha encontrado menos eficaz para la resolución del problema. Por último, la tristeza iría asociada a conductas internalizantes, más centradas en la regulación emocional que en la resolución del problema. Sería interesante profundizar, con un estudio longitudinal prolongado y teniendo en cuenta la duración del maltrato, en la persistencia de las emociones asociadas a la victimización y la eficacia o ineficacia de las distintas estrategias de afrontamiento, algo que no ha sido objeto del presente trabajo.

El segundo objetivo del presente trabajo ha sido examinar si existe relación significativa entre la resiliencia, es decir, la capacidad de las víctimas para continuar con su vida tras el cese del maltrato (ej. *continué con mis estudios, fijé objetivos y asumí la gestión de mi vida*), y la autoestima y satisfacción vital en la actualidad, es decir, en la edad adulta. Los resultados obtenidos apoyan la cuarta hipótesis, sustentada en los

estudios de Sapouna y Wolke (2013) y Kubiszewski et al. (2013), que apuntaban a una relación significativa entre la resiliencia, la autoestima y la satisfacción vital en la edad adulta. Parece que disponer de proyectos e iniciativas vitales al margen de los malos sentimientos que provoca la victimización es un factor que ayuda a superar los daños producidos por la misma. Promover entre el alumnado la elaboración de un proyecto vital podría contribuir a una reducción del abandono escolar por motivos de maltrato y, con ello, menguar el impacto negativo del bullying en la vida adulta del individuo.

Los resultados referidos al tercer y cuarto objetivo indican que una mayor frecuencia en las emociones negativas se relaciona con un nivel más bajo de resiliencia, coincidiendo con la literatura revisada. También se ha encontrado una relación significativa entre la resiliencia y el apoyo social percibido. Además, un mayor apoyo social percibido se relaciona con mayores niveles de autoestima y satisfacción vital, lo que, por otro lado, no parecen guardar relación significativa con las emociones negativas recordadas y la resiliencia o continuidad con la vida del individuo, al menos directamente. Estos resultados sugieren que, si bien el apoyo social, durante o tras el maltrato, no parece relacionarse con el impacto emocional, al menos a corto plazo, sí lo hace con la autoestima y la satisfacción vital a largo plazo, algo que puede estar relacionado con el incremento de apoyo percibido por las antiguas víctimas de bullying entre el apoyo que recuerdan haber recibido durante el maltrato y el que perciben haber recibido tras él. Sería interesante profundizar en esta línea, ya que las aplicaciones prácticas de estos resultados radican en la importancia y utilidad sugerida ante iniciativas como los grupos de apoyo para antiguas y actuales víctimas de bullying.

El quinto objetivo ha sido estudiar si existen diferencias significativas en la experimentación de esas emociones, así como en los demás indicadores objetos de este estudio, en función del género y la orientación sexual respectivamente. En este sentido,



se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en la resiliencia asociada a la victimización y los niveles de autoestima y satisfacción vital, siendo las mujeres quienes presentan niveles más elevados. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en el apoyo social percibido ni en las emociones negativas experimentadas o recordadas. Estos resultados contrastan con la segunda hipótesis planteada, la cual, apoyada en Ortega et al., (2009) y en Sourander, et al., (2009), postulaba que si las mujeres presentan un nivel más elevado de emociones negativas asociadas al bullying, presentaría un nivel más bajo que los hombres en apoyo social, resiliencia, autoestima y satisfacción vital. Una posible explicación a los resultados obtenidos en este estudio puede ser que las chicas, al haber continuado con su proyecto de vida tras el cese del maltrato (resiliencia), presenten mayores niveles de autoestima y satisfacción vital, aunque las emociones experimentadas y recordadas, así como el apoyo social percibido, sea similar a lo hallado en los chicos. Por otro lado, la tercera hipótesis postulaba que las personas del colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB) mostrarían una frecuencia mayor en las emociones negativas experimentadas (Poteat & Espelage, 2007; Rivers, 2004), ligado a un menor apoyo social (Fedewa & Ahn, 2011). Sin embargo, no se han observado diferencias significativas en los niveles de emociones negativas, apoyo percibido, resiliencia, autoestima y satisfacción vital en función de la orientación sexual. Una posible explicación podría ser que el proceso de victimización, vista desde la perspectiva del tiempo de las propias víctimas, no dista tanto como cuando el maltrato se está produciendo. Dada la reducida muestra empleada en este estudio, consideramos de interés profundizar en las relaciones de estos indicadores en función del género y la orientación sexual en la población general.

Una de las principales limitaciones de este estudio es, por un lado, el pequeño tamaño de la muestra de personas que han participado, y en la naturaleza incidental y no aleatorio del muestreo. No obstante, los estudios sobre memoria autobiográfica sustentan la idea de que las experiencias personal o socialmente impactantes o traumáticas, quedan registradas en la memoria con especial intensidad (Brown & Kulik, 1977; Conway, 1995; Heuer & Reisberg, 1990) y que, además del recuerdo de los hechos objetivos, es importante conocer la memoria en el amplio sentido de reconstrucción e interpretación de esquemas de organización de los hechos (Brewin et al., 1993; Rivers, 2001), de manera que el recuerdo constituye un elemento válido y confiable para la reconstrucción de la experiencia, sobre todo si estos fueron de fuerte impacto y contenido emocional. Del mismo modo, el hecho de que el grupo de apoyo virtual desde el que se ha seleccionado la muestra pertenezca a la única asociación nacional española que cuenta con un proyecto de este tipo, aumenta, en cierta medida, la representatividad de la misma. En cualquier caso y para el objetivo de este estudio exploratorio, los resultados obtenidos abren nuevas vías en cuanto a la comprensión del fenómeno bullying y su alcance a largo plazo desde la percepción de quienes han sufrido una victimización prolongada.

Otra de las limitaciones del presente trabajo es que algunos cuestionarios han sido creados *ad hoc* para el estudio y se han validado con la misma muestra del estudio. En este sentido, las autoras de este trabajo reconocen que los resultados hubiesen sido más precisos si se hubiese podido encuestar a un mayor número de participantes, ya que como recomienda Bryman y Cramer (2011), si el objetivo principal del estudio es la validación de un instrumento, ésta no debe hacerse con menos de 100 participantes, aunque si el objetivo se centra en describir relaciones entre variables, se puede realizar un análisis factorial con muestras más pequeñas. En todo caso, habrá que ser prudente

en la transferencia de estos resultados exploratorios, aunque sin por ello obviar que este estudio abre vías de comprensión en elementos clave del recuerdo y el bienestar y equilibrio personal futuro de quienes han sido víctimas del oscuro fenómeno del acoso escolar.

## 6.5 Referencias

Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de Neurología*, 34, 1161-1170.

Atienza F. L., Pons D., Balaguer I., & García-Merita M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 331-336.

Barón Vioque, S., Cascone, M., & Martínez Valle, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50 (3), 837-864.

Beckman, L. Hagquist, C., & Hellström, L. (2012). Does the association with psychosomatic health problems differ between cyberbullying and traditional bullying? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 421–434.

Botero-García, C. (2005). Efectividad de una intervención cognitivo-conductual para el trastorno por estrés postraumático en excombatientes colombianos. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 4 (2), 205-219.

Brewin, C.R., Andrews, B., & Gotlib, I.H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82-98.

Brown, R. & Kulik J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5, 73-99.

Bryman, A. & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with SPSS release 17, 18, 19 for Windows. A guide for social scientists*. London and New York: Routledge.

Conway, M. (1995). *Flashbulb memories*. Hillsdale: LEA.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43, 104–113.

Demaray, M. K., Malecki, C., Secord, S., & Lyell, K. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35 (12), 2091–2100.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2011). The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: A quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 7, 398–418.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144, 17–22.

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 243-256.

Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123 (3), 1059.

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 and Allied Disciplines*, 41 (4), 441–455.

Heuer, F. & Reisberg, D. (1990). Vivid memories of emotional events: the accuracy of remembered minutiae. *Memory & Cognition*, 18, 496-506.

Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: the role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 329–349.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2013). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français: validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques (Paris)*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>

Machado-Azaredo, C., Madalena-Rinaldi, A. E., Leite de Moraes, C., Bertazzi-Levy, R., & Rossi-Menezes, P. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65–76.

Marchueta-Pérez, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 255-271.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Ortega, R., & Mora-Mechán, J. A. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 515-528.

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.

Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega et al. (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217 (4), 197-204.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Oshio, T., Umeda, M., & Kawakami, N. (2013). Childhood adversity and adulthood subjective well-being: evidence from Japan. *Journal of Happiness Studies*, 14 (3), 843–860.

Poteat, V. P. & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27, 175-191.

Quintana, A., Montgomery, W., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 12, 153-172.

Reatiga, M. E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar/ Memories of bullying among peers in scholar life. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 23, 132-147.

Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men and bisexuals. *Crisis*, 25, 169-175.

Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129–141.

Sánchez, V., Ortega, R., & Menesisni, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28, 71-82.

Sapouna, M. & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37, 997-1006.



Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J.A., Singer, M.M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, Londres.

Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemelä, S., ..., Almqvist, F. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment. Findings from the Finnish 1981 birth cohort study. *Archives General Psychiatry*, 9, 1005-1012.

Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.

Ttofi, M.M., Eisner, M., & Bradshaw, C.P. (2014). *Bullying prevention: Assessing existing meta-evaluations*. G. Bruinsma & D. Weisburd (Eds.), *Encyclopaedia of criminology and criminal justice* (pp. 231–242). New York: Springer.

Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, X, 1-13.

Yakushko, O. (2005). Influence of social support, existential well-being, and stress over sexual orientation on self-esteem of gay, lesbian, and bisexual individuals. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 131-143.

## **CAPÍTULO 7. ESTUDIO 2. VICTIMIZACIÓN PRESENCIAL Y CIBERNÉTICA: CONCURRENCIA Y DIFERENCIAS ENTRE DIFERENTES TIPOS DE VÍCTIMAS**

Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruíz, R. & Llorent, V.J. (versión en inglés enviada a *Psicothema*, actualmente en revisión). Bullying and cyberbullying victimisation: co-occurrence and differences among different types of victims.

### **7.1 Resumen**

El maltrato entre escolares es un problema de salud pública mundial. Según investigaciones previas, uno de cada cinco estudiantes reportó haber sido cibervictimizado. Sin embargo, es muy raro encontrar estudiantes que experimentan ciber victimización sin sufrir también victimización cara a cara. Por lo tanto, analizar más profundamente la victimización que se produce tanto cara a cara como en el ciberespacio es necesario para lograr una mayor comprensión del maltrato presencial y del ciberacoso. En este estudio participaron 2.193 estudiantes de 22 escuelas, seleccionadas aleatoriamente de todas las provincias de Andalucía, España. Se recogió información sobre bullying, cyberbullying, uso de redes sociales e inteligencia emocional percibida. La victimización pura cara a cara es el tipo más común de victimización seguida de victimización mixta, que es aquella que se produce cara a cara y virtualmente de manera simultánea. También existe la ciber victimización pura, pero muy raramente. Las víctimas mixtas presentan una mayor atención emocional que las víctimas cara a cara y los estudiantes no involucrados. Los resultados muestran que las víctimas tanto de acoso como de ciberacoso reciben una puntuación más alta en la victimización cara a cara que las víctimas que sufren la victimización cara a cara solamente. Este hecho hace que el papel de los docentes sea más decisivo para prevenir,

detectar e intervenir en el bullying y en el cyberbullying. También sugiere la necesidad de centrarse en diferentes posibles problemas o contextos del escolar al mismo tiempo, teniendo en cuenta a la persona en su conjunto.

## **7.2 Introducción**

El bullying es un comportamiento agresivo estudiado desde hace más de cuarenta años y es objeto de creciente interés científico y preocupación social (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015b). Es la agresión deliberada, repetida, a largo plazo e injustificada (Olweus, 1993) que transgrede los valores morales (Ortega, 1998; Ortega, 2010) y es perpetrada por algunos estudiantes sobre sus compañeros, los cuales no pueden defenderse (Smith, et al., 2008). El bullying tiene consecuencias muy graves y perjudiciales. Incluso en la edad adulta, algunas víctimas reportan emociones negativas asociadas con el maltrato sufrido en la infancia (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz, 2015). Estudios previos muestran que las víctimas pueden desarrollar problemas de salud tales como síntomas psicossomáticos (Gini & Pozzoli 2013) y depresión a largo plazo (Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011).

Un nuevo tipo de comportamiento agresivo ha emergido junto con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015a). En Internet, como en las relaciones cara a cara, las relaciones interpersonales positivas y las interacciones pueden ser destruidas por el comportamiento agresivo repetido e intencionado (Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2016). Cuando el acoso se produce a través de dispositivos electrónicos, ya sea a través de insultos anónimos o de divulgación de imágenes privadas sin consentimiento, se denomina cyberbullying (Tokunaga, 2010). Al igual que en el

enfrentamiento cara a cara, hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Smith et al., 2008).

Hay algunas características diferenciadoras entre el cyberbullying y el bullying, como la posibilidad de ser intimidado 24 horas al día, siete días a la semana (Tokunaga, 2010), la posibilidad de anonimato en línea (Dempsey, Sulkowski, Dempsey & Storch, 2011) o que los estudiantes que no son socialmente influyentes pueden cambiar su noción de poder debido a algunas características específicas de las tecnologías de la información y comunicación (Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012). La mayoría del acoso cibernético se produce en las redes sociales (Sticca & Perren 2013) donde un acto puede persistir incluso sin necesidad de repetición (Menesini et al., 2012).

Esto cambia la naturaleza de la participación en el bullying haciéndolo más complejo y con un impacto potencial más fuerte (Boyd, 2008). Algunos estudios informan que el uso de redes sociales (Del Rio, Sabada & Bringué, 2010) aumenta significativamente la probabilidad de ser víctima de cyberbullying. Además, Waasdorp y Bradshaw (2015) señalaron que las víctimas cibernéticas corren un mayor riesgo de experimentar otras formas de victimización, como las agresiones relacionales o verbales, en comparación con las víctimas cara a cara. Dado que no todas las víctimas de la intimidación cara a cara se convierten en víctimas del acoso cibernético, es importante descubrir las variables que distinguen a las víctimas de la intimidación cara a cara de aquellas que son vulnerables a sufrir ambas formas de victimización. La literatura descrita previamente sugiere que es posible que las víctimas de intimidación cara a cara que utilizan sitios de redes sociales con alta frecuencia corran el riesgo de estar involucrados en ambos tipos de victimización.

Una revisión realizada por Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) informó que la prevalencia media para la victimización por bullying fue del 36%. Una revisión sistemática de 21 estudios españoles sobre la prevalencia del cyberbullying mostró que la prevalencia media de la victimización por cyberbullying fue del 26,65% (Zych, Ortega-Ruiz y Marin-López, 2016). Kowalski y Limber (2013) concluyeron que había una superposición sustancial, aunque no perfecta, entre la participación en el acoso presencial y el acoso cibernético. De hecho, es muy raro encontrar estudiantes que sufran acoso cibernético solamente, sin también sufrir alguna forma de intimidación cara a cara (Cross, Lester & Barnes, 2015). Shin, Braithwaite y Ahmed (2016) también enfatizaron que la mayoría de los estudiantes involucrados en el acoso cibernético estaban involucrados simultáneamente en el acoso cara a cara. En este sentido, Chan y Wong (2015) encontraron una correlación positiva entre la intimidación escolar cara a cara y el acoso cibernético. Waasdorp y Bradshaw (2015) encontraron que el 23% de los estudiantes fueron víctimas de cualquier forma de intimidación (cibernética, relacional, física y verbal), el 50,3% de esas víctimas reportaron ser víctimas de las cuatro formas de maltrato, mientras que el 4,6% fueron víctimas exclusivamente en el ciberespacio. Estos mismos autores destacaron la necesidad de estudiar la victimización que se produce cara a cara y virtualmente de manera simultánea, especialmente en las escuelas secundarias, ya que la participación en el acoso cibernético puede aumentar a lo largo de la escuela secundaria, mientras que otras formas de intimidación generalmente alcanzan su punto máximo en la escuela primaria o principios de secundaria (Bradshaw, Waasdorp, & O'Brennan, 2013). En cuanto al género y la edad, una revisión sistemática realizada por Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015b) mostró que los resultados eran inconsistentes con tamaños de efecto bastante pequeños. Baldry, Farrington y Sorrentino (2016) concluyeron que es importante

estudiar la relación y la superposición de la intimidación presencial y el acoso cibernético para entender si existe continuidad entre ambos tipos de victimización.

Además de estudiar la posible superposición entre el acoso cara a cara y el acoso cibernético, se están llevando a cabo nuevos estudios para descubrir posibles factores de riesgo y de protección para la participación en el acoso escolar y el acoso cibernético (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015b). Cross, Lester y Barnes (2015) descubrieron que algunas dificultades emocionales suponen un factor de riesgo para la victimización cara a cara y virtual frente a la victimización solamente cara a cara. En este sentido, una línea prometedora de investigación se centra en la relación entre la intimidación cara a cara, el acoso cibernético y las competencias socioemocionales o la inteligencia emocional (Zych, Farrington, Llorent, & Ttofi, 2017). La inteligencia emocional es definida como la capacidad de expresar, percibir, comprender y manejar las emociones propias y de los demás (Salovey y Mayer, 1997). Los estudiantes que participaron en el bullying y el cyberbullying como víctimas mostraron puntuaciones más altas en atención emocional y puntuaciones más bajas en claridad emocional y reparación emocional (Ortega, Elipe, Mora-Merchán & Del Rey, 2009). Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) encontraron que los estudiantes involucrados en la intimidación cara a cara, especialmente las víctimas, tenían puntajes más altos en la atención emocional y puntajes más bajos en la reparación emocional. Sin embargo, también encontraron que el nivel de inteligencia emocional percibida no fue estadísticamente diferente entre los estudiantes que participaron en el ciber acoso y los que no estaban involucrados en el acoso cibernético. Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015) informaron que la victimización cara a cara fue pronosticada por una mayor atención emocional y menos claridad emocional y reparación. Se encontró también que altos niveles de inteligencia emocional están relacionados con bajos niveles de victimización cara a cara en varios estudios

(Kokkinos & Kipritsi, 2012; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Estos resultados inconsistentes muestran que la relación entre la inteligencia emocional, el acoso cara a cara y el acoso cibernético todavía necesita ser confirmada. Además, aún no se ha estudiado la posible relación entre la inteligencia emocional percibida y la victimización mixta, es decir, aquella que se produce cara a cara y virtualmente.

El primer objetivo de este estudio fue describir la prevalencia de la victimización pura (cara a cara, cibernética y mixta) y su relación con el uso de redes sociales, el curso académico y el género. El segundo objetivo, comparar la gravedad de la victimización cara a cara entre los estudiantes que sólo fueron victimizados a través de la intimidación cara a cara y los que fueron victimizados a través de la intimidación cara a cara y del acoso cibernético. Y el tercer objetivo, estudiar si la inteligencia emocional percibida, la gravedad de la intimidación, el uso de redes sociales, el género, la edad y el año académico estaban relacionados de forma independiente con la victimización cara a cara y virtual (mixta) versus la victimización cara a cara solamente. Teniendo en cuenta los hallazgos anteriores, la primera hipótesis fue que la victimización mixta sería menos frecuente que la victimización cara a cara, pero más frecuente que la victimización cibernética, incluso controlando la frecuencia de uso del sitio de redes sociales, género y año académico. También se planteó la hipótesis de que la gravedad de la intimidación sería mayor en aquellos que eran víctimas mixtas versus víctimas cara a cara y que la atención emocional, la reparación emocional y la frecuencia del uso del sitio de redes sociales estarían relacionadas independientemente con la victimización mixta, frente a la victimización producida solo cara a cara.

### **7.3 Método**

#### ***Participantes***

En este estudio participaron un total de 2.139 alumnos de Secundaria matriculados en 22 escuelas, seleccionadas aleatoriamente de todas las provincias de Andalucía, España. Se trata de una muestra representativa de adolescentes andaluces matriculados en los cuatro años académicos de Educación Secundaria Obligatoria (incluidos los cursos 1º, 2º, 3º y 4º). Los participantes informaron cinco grupos según su orientación sexual: heterosexuales (94,5%), homosexuales (1,2%), bisexuales (1%), transexuales (0,1%) y con dudas sobre su orientación sexual (1,6%). En relación con la condición étnico-cultural, hubo una mayoría de nacionalidad española no perteneciente al grupo étnico gitano (76,5%) y otro grupo de estudiantes pertenecientes a minorías étnico-culturales (19,4%). Los adolescentes encuestados tenían entre 11 y 19 años (año académico 1 M = 12.21, DE = 0.64, año académico 2 M = 13.36, DE = 0.81, año académico 3 M = 14.36, DE = 0.85, año académico 4 M = 15.35 , SD = 0,80), 50,9% eran niñas y 48% eran niños.

#### ***Procedimiento***

Se realizó un muestreo estratificado proporcional, considerando la población estudiantil de 372.031 (2014/2015) alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España). El muestreo se realizó con un 95% de fiabilidad y un error de muestreo del 2,1%, teniendo en cuenta la proporción de alumnos de las escuelas de Educación Secundaria Obligatoria públicas y privadas de cada provincia (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla) y de la ubicación en pequeñas, medianas y grandes ciudades o pueblos. Se realizó un muestreo por grupos y



se asumió un mínimo de 80 alumnos por escuela secundaria (20 estudiantes en cada año académico, es decir, el año 1, 2, 3 y 4 respectivamente).

Los investigadores contactaron con los directores de las 22 escuelas seleccionadas aleatoriamente. Los directores fueron informados sobre los objetivos y procedimientos de este estudio y se les pidió colaboración. Los padres fueron informados por las escuelas sobre el estudio. La recolección de datos tuvo lugar dentro de las horas regulares de clase después de que los investigadores informaran a los estudiantes acerca de los objetivos de investigación, la voluntariedad y el anonimato de su colaboración y respuestas y su derecho a retirarse en cualquier momento. Sólo 15 estudiantes decidieron no participar en el estudio. Los participantes completaron los cuestionarios en unos treinta minutos, siempre en presencia y supervisión de los investigadores y sin el acceso de los profesores a los datos individuales. Este estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Córdoba y se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas nacionales e internacionales.

### ***Instrumentos***

Se recogieron datos demográficos en cuanto a género, edad y año o curso académico. Hubo una pregunta sobre la frecuencia de uso de redes sociales (nunca, diaria, semanal, mensual, anual).

-La versión española del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Brighi et al., 2012; Del Rey et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016), con 14 ítems, de los cuales 7 son sobre victimización y 7 sobre agresión. El cuestionario tiene cuatro opciones de respuesta en una escala tipo Likert (0, nunca; 4, más de una vez a la semana). El análisis factorial confirmatorio del cuestionario con la muestra actual mostró buen ajuste (SB  $\chi^2 = 962.01$ ;  $df = 76$ ; NFI = .95; NNFI .94, CFI = .95, RMSEA

= .076, 90% CI = 0.072-0.081). Este cuestionario tiene excelentes índices de fiabilidad en este estudio (victimización  $\alpha = 0.90$ ,  $\Omega = 0.90$  y agresión  $\alpha = 0.90$ ,  $\Omega = 0.90$ ).

-La versión española del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Brighi et al., 2012; Del Rey et al., 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016). El cuestionario tiene cuatro opciones de respuesta en una escala tipo Likert (0, nunca; 4, más de una vez a la semana). Tiene 11 ítems referidos a la victimización y 11 ítems referidos a la agresión. Este cuestionario tiene excelentes índices de fiabilidad en este estudio (victimización  $\alpha = 0.94$ ,  $\Omega = 0.94$  agresión  $\alpha = 0.96$ ,  $\Omega = 0.96$ ). El análisis factorial confirmatorio del cuestionario con la muestra actual mostró buen ajuste (SB  $\chi^2 = 1426.06$ ;  $df = 208$ ; NFI = .97; NNFI .97; CFI = .98; RMSEA = .054, 90% CI = .052–.057).

-*Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24, Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), con 24 ítems de los cuales 8 ítems se refieren a la atención emocional, 8 a la claridad emocional y 8 a la reparación emocional. El cuestionario tiene 5 opciones de respuesta en una escala de Likert que varía de 1 (en desacuerdo) a 5 (de acuerdo) y un excelente índice de fiabilidad en este estudio ( $\alpha = 0.94$ ). El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste (SB  $\chi^2 = 11819.68$ ;  $df = 249$ ;  $p < .01$ ; NFI = .98; CFI = .98; RMSEA = .060; RMSEA 90% CI = .057 - .062).

### ***Análisis de los datos***

En primer lugar, los estudiantes fueron asignados a diferentes roles según su involucración en el bullying (es decir: acosadores, víctimas, agresores victimizados y no involucrados) y de cyberbullying (es decir: ciber acosadores, ciber víctimas, ciber agresores victimizados y no involucrados) basadas en sus respuestas a las escalas de maltrato y victimización. Si un estudiante respondió "una vez al mes", o más, a

cualquier ítem sobre la victimización y "nunca" o "una vez" a cualquier ítem sobre la perpetración, él o ella fue considerada una víctima (y viceversa para los agresores y ciber agresores). Si un estudiante contestó "una vez al mes", o más, a cualquier ítem en ambos, victimización y agresión, él o ella fue considerado agresor victimizado o víctima agresiva. Los participantes que respondieron "nunca" o "una vez" a todos los ítems fueron considerados no implicados o no involucrados.

Dado que este estudio se centró en la victimización, los participantes clasificados como agresores o agresores victimizados (y ciber agresores y ciber agresores victimizados) fueron excluidos de los análisis. Luego, los participantes que informaron haber sido victimizados al menos una vez al mes se dividieron en tres grupos: cara a cara solamente, a través de dispositivos electrónicos solamente (es decir, ciber víctimas) y mixtas (victimizadas cara a cara y a través de dispositivos electrónicos). De esta manera, se obtuvieron cuatro grupos: víctimas cara a cara, ciber víctimas, víctimas mixtas y no implicados.

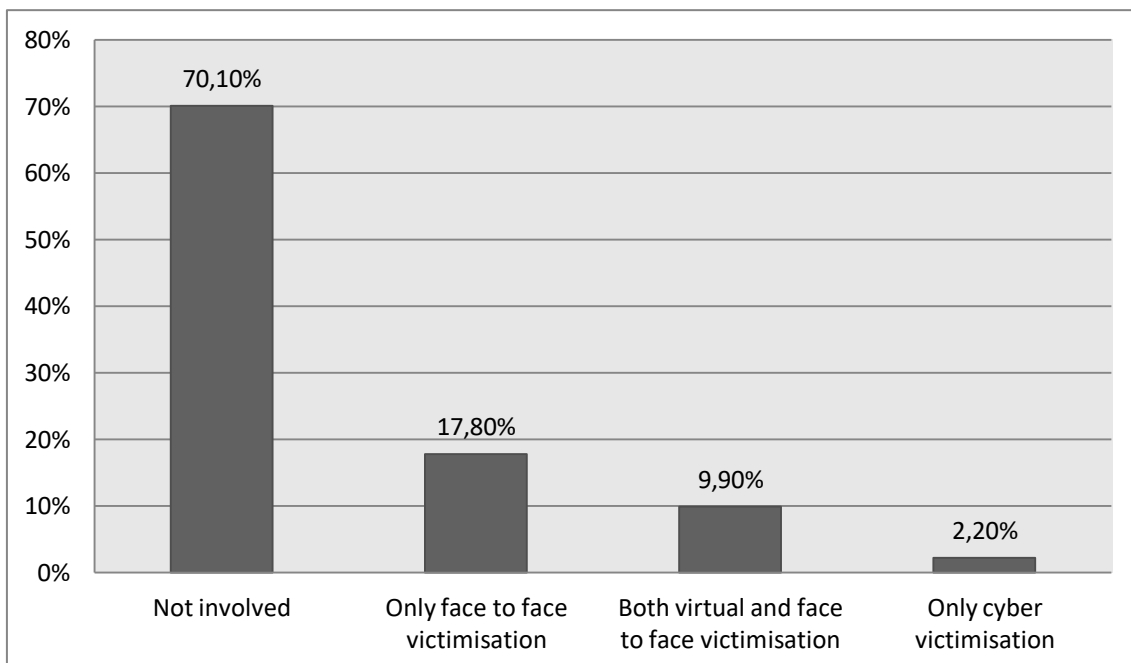
Los grupos fueron comparados con análisis cruzados y pruebas t de Student utilizando SPSS 23. Los análisis incluyeron comparaciones con respecto a la frecuencia de uso de redes sociales, género y curso académico, severidad de la victimización y el nivel de inteligencia emocional percibida. Se realizaron análisis de regresión para averiguar si alguna de estas variables estaban relacionadas independientemente con la victimización cara a cara frente a la victimización mixta (es decir, cara a cara y cibernética). Para medir los tamaños de efecto de las asociaciones entre diferentes variables se calcularon los Odds Ratios (OR) usando la calculadora de tamaño de efecto Campbell Collaboration. Un OR de 1 muestra que no hay asociación entre las variables, un OR menor que 1 muestra una asociación negativa y un OR mayor que 1 muestra una

relación positiva. Si los intervalos de confianza (CI) incluyen 1, la asociación no es estadísticamente significativa.

#### 7.4 Resultados

Considerando la muestra total (N = 2.139), el 20.71% declaró haber sufrido victimización cara a cara y/o cibernética, sin mostrar conductas agresivas contra otros (víctimas puras). De este grupo, el 12.34% sufrió victimización solo cara a cara, el 6.83% reportó haber sufrido victimización mixta (cara a cara y cibernética), y el 1,54% informó ciber victimización solamente ( $\chi^2 (1) = 295.55, p < .01; OR = 17.41, 95\% CI = 11.66 -26.01$ ). Por lo tanto, las víctimas cara a cara presentaron altas probabilidades de ser también víctimas de acoso cibernético.

El porcentaje de estudiantes clasificados como no involucrados (ni en victimización ni en agresión) y el de aquellos que sufrieron diferentes tipos de victimización pura se muestran en la figura 1.



$\chi^2 (1) = 295.55, p < 0.01; OR = 17.41, 95\% CI = 11.66-26.01$

Nota: Los maltratadores fueron excluidos de este análisis y, por lo tanto, el porcentaje de víctimas no se calcula con la muestra total, sino tomando en cuenta a las víctimas versus los estudiantes no involucrados (N = 1482).

Figura 1. Porcentajes de estudiantes involucrados en distintos tipos de victimización

Entre las víctimas, el 64.26% de las víctimas lo son cara a cara sin serlo en ningún momento virtualmente, mientras que el 35.74% son víctimas mixtas, es decir, cara a cara y virtualmente.

Después de añadir la frecuencia de uso de redes sociales como una capa en el análisis de tablas cruzadas, se encontró que las víctimas de intimidación cara a cara tenían mayores probabilidades de ser víctimas de acoso cibernético que los estudiantes que no estaban siendo victimizados cara a cara, en todas las frecuencias de uso de redes sociales (ver tabla 1). Las víctimas de la intimidación cara a cara que usaban las redes sociales semanalmente tenían las probabilidades más altas de ser víctimas de intimidación cibernética también, en comparación con las no víctimas de la intimidación cara a cara.

Tabla 3

*Porcentajes de diferentes tipos de victimización en diferentes frecuencias de uso de las redes sociales (N=1411)*

	Nunca (n = 134, 9.5%)	Anual (n = 93, 6.6%)	Mensual (n = 95, 6.7%)	Semanal (n = 202, 14.3%)	Diaria (n = 887, 62.9%)
No involucrados	71.60%	64.50%	80%	70.30%	69%
Cara a cara	20.90%	23.70%	14.70%	18.80%	17.40%
Mixta	5.20%	10.80%	5.30%	10.40%	10.80%
Cibernética	2.20%	1.10%	0.00%	0.50%	2.80%
OR	7.92	27.27	-	71	15.26
(95% CI)	(1.92-32.94)	(3.30-225.60)	-	(9.21-547.40)	(9.50-24.52)
$\chi^2_{(1)}$	10.78*	17.65*	21.11*	52.40*	181.14*

\*p<0.01

El curso académico y el género también se añadieron como una capa en el análisis de tablas cruzadas. Se encontró que las víctimas de la intimidación cara a cara tenían mayores probabilidades de ser víctimas de la intimidación cibernética en comparación con los adolescentes no involucrados en la intimidación cara a cara, en ambos sexos y en todos los años académicos (tabla 2).

Tabla 2

*Porcentajes de diferentes tipos de victimización según el género (N=1469) y el curso académico (N=1481)*

	Género		Curso			
	Chicas	Chicos	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
	n=824, 56.1%	n=645, 43.9%	n=391, 26.4%	n=378, 25.5%	n=375, 25.3%	n=337, 22.8%
No involucrados	69.30%	71.50%	67.30%	66.10%	72.50%	75.40%
Victimización cara a cara	17.00%	18.40%	21.50%	19.80%	16.00%	13.10%
Victimización mixta	11.90%	7.30%	9.20%	12.20%	9.10%	8.90%
Victimización cibernética	1.80%	2.80%	2.00%	1.90%	2.40%	2.70%
OR	26.65	10.12	14.09	21.91	17.13	19.24
(95%CI)	(15.01- 47.31)	(5.67- 18.06)	(6.30- 31.50)	(9.50- 50.54)	(7.80- 37.59)	(8.55- 43.29)
$\chi^2_{(1)}$	213.31*	82.03*	60.93*	85.00*	75.41*	77.75*

\*p<0.01

Como se muestra en la tabla 2, la victimización cara a cara fue más común que la victimización mixta en ambos sexos y todos los años académicos. En comparación

con las no víctimas de la intimidación cara a cara, las niñas que eran víctimas cara a cara tenían mayores probabilidades de ser también ciber víctimas que los niños. Teniendo en cuenta los diferentes cursos académicos, las mayores probabilidades se encontraron en el segundo año de secundaria.

Se comparó a los estudiantes que fueron victimizados por la intimidación cara a cara y la victimización mixta (es decir, tanto cara a cara como cibernéticamente) en relación con la gravedad de la intimidación (es decir, la puntuación total en la escala de victimización cara a cara). La severidad de la intimidación fue mayor ( $t(408) = 7.93$ ,  $p < .01$ ,  $OR = 4.41$ ,  $95\% CI = 3.01 - 6.45$ ) en las víctimas mixtas ( $M = 16.18$ ,  $SD = 6.49$ ) cuando fueron comparadas con las víctimas cara a cara ( $M = 12.08$ ,  $SD = 3.95$ ). Los estudiantes que fueron víctimas mixtas fueron comparados con las ciber víctimas con respecto a la severidad de la ciber victimización. No hubo diferencias significativas en la gravedad de la ciber victimización ( $t(177) = 1.41$ ,  $p = .16$ ,  $OR = 1.64$ ,  $95\% CI = 0.82 - 3.26$ ) entre ciber víctimas puras ( $M = 15.64$ ,  $SD = 3.86$ ) y víctimas mixtas ( $M = 16.87$ ,  $SD = 4.67$ ).

Los estudiantes no involucrados, las víctimas cara a cara, las víctimas cibernéticas y las víctimas mixtas no reportaron diferencias significativas en la claridad emocional ( $F(3, 1478) = .205$ ,  $p = .893$ ) y la reparación emocional ( $F(3, 1478) = .56$ ,  $p = .678$ ). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la atención emocional ( $F(3, 1478) = 24.411$ ,  $p < .01$ ) entre estudiantes no involucrados y víctimas cara a cara ( $M = 23.36$ ,  $SD = 7.61$  vs.  $M = 25.73$ ,  $SD = 8.12$ ;  $OR = 0.57$ ,  $95\% CI = 0.45 - 0.73$ ), estudiantes no involucrados y víctimas mixtas ( $M = 23.36$ ,  $SD = 7.61$  vs.  $M = 28.61$ ,  $SD = 7.39$ ;  $OR = 0.29$ ,  $95\% CI = 0.21 - 0.39$ ), víctimas cara a cara y víctimas mixtas ( $M = 25.73$ ,  $SD = 8.12$  vs.  $M = 28.61$ ,  $SD = 7.39$ ;  $OR = 0.52$ ,  $95\% CI = 0.36 - 0.75$ ). No hubo diferencias significativas entre las víctimas cibernéticas ( $M = 26.71$ ,  $SD = 8.80$ ) y

estudiantes no involucrados (M = 23.36, SD = 7.61), víctimas solo cara a cara (M = 25.73, SD = 8.12) o víctimas mixtas (M = 28.60, SD = 7.39).

***Inteligencia emocional, gravedad de bullying, uso de redes sociales, género y curso académico en víctimas presenciales y víctimas mixtas***

Se realizó un análisis de regresión logística para estudiar si variables tales como la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional, junto con la frecuencia del uso de redes sociales, la edad, el género, el año académico y la severidad de la victimización estaban independientemente relacionadas con la victimización mixta frente a la victimización solo cara a cara (tabla 3). El modelo explicó 20.9% de la varianza (Nagelkerke R<sup>2</sup>), fue estadísticamente significativo ( $\chi^2(8) = 62.73, p < 0.01$ ) y clasificó el 64.6% de los casos.

Tabla 3

***Inteligencia emocional percibida, severidad del bullying, uso de redes sociales, género, edad y curso académico como posibles predictores de la victimización mixta***

	B	SE	Wald	Sig.	Odds Ratio	95% CI	
						Lower	Upper
Género (chicos)	.334	.250	1.787	.181	1.40	.86	2.28
Edad	.194	.176	1.218	.270	1.21	.86	1.71
Curso académico	-.028	.209	.019	.892	.97	.65	1.46
Atención emocional	.038	.017	4.894	.027	1.04	1	1.07
Claridad emocional	-.007	.021	.130	.718	.99	.95	1.03
Reparación emocional	-.013	.020	.455	.500	1.00	.95	1.03
Gravedad de la victimización cara a cara	.144	.025	33.895	.000	1.16	1.10	1.21



---

Frecuencia del uso de las redes sociales	.162	.099	2.671	.102	1.18	.98	1.43
------------------------------------------	------	------	-------	------	------	-----	------

---

Los resultados mostraron que la victimización mixta está relacionada independientemente con una mayor severidad de la victimización cara a cara. No hubo otras variables relacionadas independientemente con la victimización mixta (vs. victimización cara a cara).

### **7.5 Discusión**

El objetivo principal de este estudio fue descubrir la posible concurrencia entre la victimización cara a cara y la victimización cibernética, así como describir similitudes y diferencias entre las víctimas que sufren uno o ambos tipos de victimización. En este sentido, el primer objetivo fue establecer porcentajes de víctimas que sufrieron victimización solo cara a cara, victimización solo virtual y ambos tipos de victimización. Los porcentajes se describieron teniendo en cuenta la frecuencia de uso de redes sociales, género y año académico. Los resultados mostraron que la victimización solo cara a cara es el tipo más común de victimización seguido por la victimización mixta. La ciber victimización pura, sin ser víctima de intimidación cara a cara, existe pero es muy rara. Por otro lado, se encontró que las víctimas de la intimidación cara a cara tienen una probabilidad mucho mayor de ser ciber victimizadas que los estudiantes que no son víctimas cara a cara. Una posible explicación de estos resultados es que el acoso cibernético es una extensión de la intimidación ocurrida en la escuela (Waasdorp & Bradshaw, 2015). En muchos estudios previos (Baldry et al., 2016, Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012) se ha informado sobre la superposición entre el bullying y el cyberbullying. Uno de los criterios del acoso cibernético es que puede ser ejercido por conocidos y desconocidos (Tokunaga, 2010). Si el acoso

cibernético es una extensión del acoso presencial, probablemente sería ejercido por los mismos agresores conocidos (compañeros de escuela). Esto es algo que debe estudiarse en el futuro.

El segundo objetivo fue comparar la gravedad de la victimización cara a cara entre víctimas mixtas y víctimas solo presenciales. Como se hipotetizó, los resultados mostraron que las víctimas mixtas sufren mayor severidad en la victimización cara a cara que las víctimas que sufrieron la victimización cara a cara solamente. Una posible explicación podría ser que algunas víctimas presenciales utilizan redes sociales para evadirse de la angustia derivada de la victimización (Gamez-Guadix, Orue, Smith & Calvete, 2013), compartiendo más datos personales o sentimientos y estando más expuestos en las redes sociales que otros estudiantes. Una interesante línea de investigación sobre el contenido emocional en el ciberespacio señala que la excesiva expresión emocional, el uso y la gestión durante las interacciones en línea se relaciona con las dificultades para expresar los sentimientos en general y podría ser un factor de riesgo para los diferentes problemas que ocurren en el ciberespacio (Zych, Ortega-Ruiz & Marín-López, en prensa). Además, es posible que el esquema de abuso de poder y los distintos roles en la implicación en el maltrato se reproduzcan también en este contexto.

El tercer objetivo fue estudiar si variables como la inteligencia emocional percibida, la gravedad del acoso escolar, la frecuencia de uso de redes sociales, el género, la edad y el año académico estaban relacionados con la victimización mixta. Los resultados de la presente investigación mostraron que las víctimas de la intimidación cara a cara (versus no involucrados) tienen mayores probabilidades de ciber victimización cuando utilizan las redes sociales semanalmente. Las mayores probabilidades de ciber victimización en las víctimas cara a cara (versus no involucrados) fueron aún mayores en las niñas en comparación con los niños. La

gravedad de la intimidación cara a cara, además, estuvo relacionada independientemente con la victimización mixta. Una vez más, esto podría sugerir que el acoso cibernético es una extensión de la intimidación presencial, por lo tanto los estudiantes que son víctimas cara a cara severas son más propensos a ser victimizados en el ciberespacio. El hecho de que la gravedad del acoso cibernético fuera la misma en las víctimas mixtas que en las víctimas de acoso cibernético también sugiere que el acoso cibernético no es un fenómeno aislado, sino una extensión del acoso escolar presencial.

Con respecto a la atención emocional, estudios anteriores han vinculado la inteligencia emocional y la victimización por bullying y cyberbullying. Algunos estudios encontraron que las víctimas de bullying tenían una alta atención emocional y poca claridad emocional (Elipe, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2009). En el caso de las víctimas de cyberbullying, hubo resultados contradictorios: por un lado, se encontró que las víctimas tenían una gran atención emocional y una baja reparación emocional (Ortega, Elipe, Mora-Merchán y Del Rey, 2009) y, por otro lado que la inteligencia emocional no discriminaba entre las víctimas del cyberbullying y las no involucradas (Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012). El presente estudio proporcionó datos interesantes sobre la comprensión de los diferentes tipos de victimización e inteligencia emocional. Las víctimas mixtas tenían una atención emocional marginalmente más alta que las víctimas cara a cara, siendo posible que gasten más recursos cognitivos para tratar de entender lo que están sintiendo y viviendo.

Los resultados de este estudio sugieren que es útil tener en cuenta a la persona en su conjunto y centrarse en diferentes problemas al mismo tiempo. El acoso cibernético es un problema muy serio y los resultados de este estudio indican que rara vez es un fenómeno aislado y debe abordarse desde una perspectiva ecológica y holística (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015; Della Cioppa, O'Neil y Craig, 2015, Ortega-Ruiz, Del

Rey, & Casas, 2012). En consecuencia, las intervenciones también deben centrarse en diferentes problemas al mismo tiempo y no sólo en el ciberacoso. Los niños que no son víctimas de intimidación cara a cara rara vez son víctimas de acoso cibernético. Debe prestarse especial atención a las víctimas graves de intimidación cara a cara para comprobar si también son víctimas de acoso cibernético, ya que presentan un mayor riesgo. Este hecho hace que el papel de los docentes sea más decisivo para prevenir, detectar e intervenir en la intimidación cara a cara y el acoso cibernético. Por lo tanto, es necesario prestar atención a todos los contextos vitales de los estudiantes para garantizar una verdadera seguridad con respecto al bullying, al cyberbullying y a otros posibles riesgos.

Este estudio arroja alguna luz sobre la concurrencia de la victimización cara a cara y la ciber victimización. Entre sus limitaciones, cabe mencionar que estos datos fueron recolectados con una muestra transversal y por lo tanto, no es posible establecer la relación causal o el orden de ocurrencia de la victimización cara a cara frente a la ciber victimización. Estudios longitudinales futuros podrían aclarar si, por ejemplo, los estudiantes se convierten en víctimas de la intimidación cara a cara primero y luego también son ciber acosados, si son ciber acosados primero y luego intimidados presencialmente o si estas dos formas de victimización ocurren al mismo tiempo. También podría ser útil llevar a cabo estudios con medidas distintas a los autoinformes y centrarse también en otras variables que posiblemente podrían explicar por qué algunas víctimas de intimidación cara a cara también son víctimas de acoso cibernético, mientras que otras son víctimas de intimidación cara a cara solamente. No obstante, incluso con algunas limitaciones, se debe enfatizar que el estudio actual conducido con una muestra representativa de adolescentes aporta resultados que pueden ser útiles para la investigación y la práctica relacionada con el bullying y el cyberbullying.

## 7.6 Referencias

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: the risk and needs assessment approach. *Aggressive and Violent Behavior, 23*, 36-51.

Baldry, A. C., Farrington, D.P. & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa, 22*, 27–38.

Beltran-Catalan, M., Zych, I. & Ortega-Ruiz, R. (2015). The role of emotions and perceived support in the process of overcoming the effects of bullying: A retrospective study. *Ansiedad y Estrés, 21*(2-3), 219-232.

Boyd, D. (2008). Why youth heart social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (Vol. 6, pp. 119–142). Cambridge: MIT Press.

Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E. & O'Brennan, L.M. (2013). A Latent Class Approach to Examining Forms of Peer Victimization. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 839-849.

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.

Cross, D., Lester, L. & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying. *International Journal of Public Health, 60*(2), 207-217.

Cuadrado-Gordillo, I. & Fernández-Antelo, I. (2016). Adolescents' perception of the characterizing dimensions of cyberbullying: Differentiation between bullies' and victims' perceptions. *Computers in Human Behaviour*, 55, 653-663.

Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24, 608-613.

Del Rio, J., Sádaba, C. & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la Amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-130.

Della Cioppa, V.D., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61–68.

Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J., & Storch, E. A. (2011). Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 297-302.

Elipe, P., Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2009, Septiembre). *Inteligencia emocional percibida en alumnos de secundaria implicados en bullying*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, 169–181.

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P.K. & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53* (4), 446-452.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics, 132*(4), 720-729.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*, 41-58.

Kowalski, R.M. & Limber, S.P. (2013) Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53* (1), 13–20.

Law, D., Shapka, J., Hymel, S., Olson, B., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and Internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior, 28*, 226–232.

Lievens, E. (2014). Bullying and sexting in social networks: protecting minors from criminal acts or empowering minors to cope with risky behaviour? *International Journal of Law, Crime and Justice, 42*, 251–270.

Mavroveli, S., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 112-134.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisen, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., . . . Smith, P. K. (2012). Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking, 15*, 455-463.

Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1997 as *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.)

Ortega, R. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.

Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J.A. (2012). Knowing, building and living together on Internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence, 6*, 303–313.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., & Del Rey, R. (2009, September). *Inteligencia emocional percibida y cyberbullying en estudiantes de secundaria*.



Comunicación presentada en el —II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional.  
Santander, España.

Shin, H.H., Braithwaite, V. & Ahmed, E. (2016). Cyber- and face-to-face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education, 19*(3), 537–567.

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*(4), 376-385.

Sticca, F. & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth Adolescence, 42*(5), 739–750.

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277-287.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63–73.

Waasdorp, T.E. & Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*(5), 483-488.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. New York: Springer.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

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.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (in press). Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and youth. *Psicothema*.

## **CAPÍTULO 8. ESTUDIO 3. COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES EN ADOLESCENTES INVOLUCRADOS EN DIFERENTES ROLES DE BULLYING Y CYBERBULLYING**

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruíz, R. & Llorent, V.J. (versión en inglés aceptada con cambios en *Revista de Psicodidáctica*). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles.

### **8.1 Resumen**

El maltrato entre escolares cara a cara y en el ciberespacio son comportamientos violentos extremadamente dañinos, presentes en las escuelas. Aunque el número de estudios sobre el tema está aumentando, todavía existen carencias en el conocimiento que necesitan ser abordadas. Una línea de investigación prometedora se centra en las competencias socioemocionales en relación con el acoso cara a cara y el acoso cibernético. Este estudio se realizó con una muestra representativa de 2139 adolescentes matriculados en 22 escuelas secundarias andaluzas. Las competencias sociales y emocionales fueron descritas en niñas y niños y se analizó la relación entre estas competencias y la edad. Se compararon las competencias sociales y emocionales de los escolares involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. Los resultados muestran que las niñas obtuvieron calificaciones más altas que los varones en el conocimiento de los demás, en las competencias sociales y en la toma de decisiones responsables, mientras que los niños obtuvieron puntajes más altos que las niñas en autocontrol y autoconocimiento. Las competencias sociales y emocionales percibidas estaban relacionadas negativamente con la edad. Los agresores puros y los agresores victimizados, tanto cara a cara como en el ciberespacio, obtuvieron puntuaciones más bajas que los estudiantes no implicados en las competencias socioemocionales. No hubo

diferencias significativas entre las víctimas puras y los niños no involucrados. Los análisis de regresión mostraron que controlando el efecto de la edad y el género, el conocimiento de los demás y las competencias relacionales fueron predictores independientes del estatus de agresor y agresor-victimizado. La toma de decisiones responsable fue un predictor independiente del estatus de víctima de bullying y víctima agresiva en el ciberespacio. Se necesitan estudios futuros para establecer posibles resultados causales entre estas competencias y la participación en el acoso escolar. Podría ser útil incluir estas competencias en la política y la práctica educativas.

**Palabras clave:** competencias sociales y emocionales, bullying, cybebrullying, adolescencia

El *bullying* es un comportamiento agresivo, injustificado, frecuente y a largo plazo en el que algunos estudiantes atacan intencionalmente a otros estudiantes (Smith & Brain, 2000). Es un fenómeno social y psicológico complejo, sustentado por un desequilibrio de poder entre los escolares que se convierten en agresores y sus compañeros en desventaja que se convierten en víctimas (Ortega, 2010). La intimidación es un problema serio en diferentes áreas geográficas, escenarios y culturas (Smith, Kwak, & Toda, 2016) y el número de estudios sobre el tema está aumentando muy rápidamente (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015a). Sin embargo, todavía hay muchas lagunas en el conocimiento que necesitan ser abordadas.

Los dispositivos electrónicos e Internet se han convertido en un nuevo contexto en el cual los adolescentes inician y mantienen relaciones interpersonales con sus compañeros. El uso deseable de la tecnología es una oportunidad para aprender y relacionarse de manera positiva (Ortega Ruiz, Del Rey y Sánchez, 2012). Por otro lado,

los dispositivos electrónicos e Internet también se han convertido en un contexto para una nueva forma de comportamiento agresivo llamado *cyberbullying*. El acoso cibernético se ha definido como el acoso perpetrado, frecuentemente y repetidamente en el tiempo, a través de dispositivos electrónicos por parte de estudiantes o grupos de ellos sobre otros compañeros que no pueden defenderse (Smith et al., 2008).

El conocimiento sobre las variables que potencialmente podrían explicar la intimidación cara a cara y el acoso cibernético sigue siendo limitado. Un enfoque de investigación prometedor se centra en la asociación entre el acoso y las competencias sociales y emocionales (Zych, Farrington, Llorent, & Ttofi, 2017). Después de una serie de estudios realizados por Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional, definida como la capacidad de percibir, comprender, utilizar y manejar las emociones en sí mismo y otros, surgieron estudios sobre un concepto más amplio de las competencias sociales y emocionales (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2009) incluyendo habilidades tales como autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables (CASEL, 2012). Estas competencias se entienden como habilidades aplicadas de manera positiva a situaciones de la vida real según las necesidades de cada momento (Saarni, 1999). A pesar de que el autoconocimiento, la autogestión o el autocontrol, el conocimiento de los demás, las competencias relacionales y la toma de decisiones responsable son las competencias básicas promovidas en muchos programas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), rara vez se miden y describen en muestras representativas y reunidas en el mismo estudio.

Todavía existen vacíos en el conocimiento sobre las relaciones entre las competencias sociales y emocionales, el sexo y la edad. Un estudio llevado a cabo por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent (en prensa) con estudiantes universitarios

demonstró que las mujeres obtuvieron calificaciones más altas que los hombres en conocimiento de los demás y competencias sociales. No hubo diferencias significativas entre los sexos en el autoconocimiento, la autogestión o autocontrol y la toma de decisiones responsable. Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012) informaron que las mujeres adultas obtuvieron calificaciones más altas que los hombres en la mayoría de las escalas de inteligencia emocional, pero esta relación desapareció al controlar la edad. Un meta-análisis de 47 estudios empíricos sobre la inteligencia emocional en hombres y mujeres (Joseph & Newman, 2010) mostró que las mujeres obtuvieron calificaciones más altas que los hombres en las pruebas de inteligencia emocional basadas en el desempeño. Por otro lado, no se encontraron diferencias de género en la inteligencia emocional autoinformada y en las medidas mixtas (tanto autoinformadas como de rendimiento).

Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta (2010) encontraron pequeñas relaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y la edad en adolescentes de 12 a 17 años. Por otra parte, las revisiones de la literatura muestran que la adolescencia temprana es un periodo en el que la autopercepción y el concepto tienden a disminuir (Harter, 1988). Un estudio longitudinal realizado por Cole y colaboradores (2001) encontró que la autopercepción positiva, en dominios como el académico, la apariencia y el ámbito social en la edad en la escuela primaria, disminuye en la adolescencia temprana y luego aumenta de nuevo. Dados estos hallazgos inconsistentes con respecto a la edad y el género, el primer objetivo de este estudio fue describir estas competencias en niños y niñas adolescentes y la asociación entre la edad y el nivel de las competencias sociales y emocionales. Se planteó la hipótesis de que la mayoría de estas competencias son más altas en las niñas. Dada la naturaleza de estas

competencias (autopercepción en los dominios sociales y emocionales) se espera que la relación con la edad sea negativa.

Los estudios sobre las relaciones entre el acoso escolar cara a cara, el acoso cibernético y las competencias sociales y emocionales están todavía en una etapa relativamente temprana (véase una revisión de Zych et al., 2017). Hay un debate abierto en el campo sobre si los acosadores son socialmente incompetentes o manipuladores socialmente hábiles. Sutton, Smith y Swettenham (1999a) sugirieron que los matones tienen una buena comprensión de las situaciones y señales sociales y son hábiles en la manipulación de otros niños. En un estudio empírico, encontraron que los acosadores eran hábiles en la comprensión de las emociones y pensamientos en un conjunto de historias (Sutton, Smith y Swettenham, 1999b). Por otro lado, Crick y Dodge (1999) argumentaron que, en su conjunto, la intimidación es un comportamiento socialmente incompetente. Arsenio y Lemerise (2001) agregaron que cuando se define la competencia social como las habilidades utilizadas de manera positiva y las relaciones prosociales, los matones son considerados de baja competencia social. Esta definición también se utiliza en el estudio actual. Con un enfoque similar, Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz (2016) encontraron que la autopercepción de la competencia social era menor en las ciber-agresores y ciber-agresores victimizados en comparación con las víctimas puras y los estudiantes no involucrados. Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) informaron que las víctimas y los agresores muestran menor ajuste social y eficacia social que los escolares no involucrados.

Un meta-análisis sobre la empatía y la intimidación llevado a cabo por Zych, Ttofi y Farrington (2016) mostró que los acosadores son más pobres en empatía que los no acosadores, mientras que las víctimas tienen el mismo nivel de empatía que las no víctimas. Los agresores victimizados muestran el nivel más bajo de empatía. Otro meta-

análisis sobre la empatía y el cyberbullying (Zych, Llorent, Baldry, y Farrington, en prensa) encontró que también los ciber-acosadores obtienen una puntuación baja en empatía, mientras que los víctimas cibernéticas tienen el mismo puntaje que las víctimas no cibernéticas. Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015) encontraron que la victimización por intimidación cara a cara fue predicha por un mayor nivel de atención emocional, menos claridad emocional y reparación, mientras que la perpetración de intimidación cara a cara se predijo con menos atención emocional, claridad y reparación. Garaigordobil (2015) informó que la perpetración del acoso cibernético fue pronosticada por una baja atención emocional, claridad y reparación, mientras que la victimización por acoso cibernético fue pronosticada sólo por una mayor atención emocional. Baroncelli y Ciucci (2014) encontraron que la perpetración de acoso escolar presencial y acoso cibernético estaba relacionada con dificultades para regular las emociones. Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) informaron que la implicación en el acoso fue predicha por una mayor atención emocional y menor reparación y no hubo una relación significativa entre la inteligencia emocional y el acoso cibernético. Eden, Heiman y Olenik-Shemesh (2016) encontraron que el control y la gestión de las emociones predecían la perpetración y victimización del cyberbullying. Dados estos resultados inconsistentes, el segundo objetivo de este estudio fue describir el nivel de las competencias sociales y emocionales en diferentes roles de intimidación y *cyberbullying*. Se planteó la hipótesis de que los agresores y las víctimas muestran niveles más bajos de competencias sociales y emocionales que los niños no involucrados.



## **8.2 Método**

### ***Participantes***

El cuestionario fue respondido por una muestra representativa de adolescentes seleccionados aleatoriamente de la población de 372.031 estudiantes (2014/2015) en Andalucía (España). Se realizó un muestreo aleatorio multietapa con una fórmula que representó el 95% de fiabilidad y un error de muestreo del 2,1% con estratos como todas las provincias de Andalucía, escuelas públicas y privadas y tamaño de ubicación (pequeña, mediana y grande). La muestra incluyó 2.139 adolescentes (edad  $M = 13,79$ ,  $DE = 1,40$ ), de los cuales el 50,9% eran niñas. Estos estudiantes se distribuían de manera equilibrada en los cuatro cursos (de 1º a 4º) en 22 escuelas de educación secundaria.

### ***Diseño y procedimiento***

Este estudio ex-post facto se realizó a través de una encuesta sobre una muestra representativa de adolescentes en Andalucía (España) en el segundo semestre de 2014/2015 y el primer semestre de 2015/2016. Veintidós escuelas fueron seleccionadas a través del muestreo aleatorio de múltiples etapas, los directores fueron contactados por los investigadores y se concedieron permisos. Los cuestionarios fueron respondidos individualmente en papel durante las horas regulares de clases supervisadas y recopiladas directamente por los investigadores principales responsables del proyecto, autores de este artículo. La encuesta era anónima y los estudiantes eran libres de negarse a participar o retirarse de la participación en cualquier momento. Quince estudiantes decidieron no llenar los cuestionarios. El procedimiento siguió consideraciones éticas nacionales e internacionales y fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Córdoba.

## ***Instrumentos***

-*Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q)* (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, en prensa) contiene 17 ítems divididos en cuatro subescalas que muestran una buena confiabilidad para el presente estudio: Autoconocimiento (ser consciente de las emociones y pensamientos propios, McDonald's  $\Omega = .72$ ), autocontrol o autogestión (perseguir objetivos superando las dificultades, McDonald's  $\Omega = .67$ ), conocimiento de los demás y competencias sociales (entender, ayudar y establecer relaciones positivas con otros, McDonald's  $\Omega = .71$ ) y la toma de decisiones responsable (analizar las consecuencias de una manera reflexiva, McDonald's  $\Omega = .76$ ) (total de McDonald's = 0,82). La escala de Likert de 5 opciones de respuesta varió de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Un análisis factorial confirmatorio muestra un ajuste adecuado de los datos actuales a este modelo de cuatro factores (SB = 283,30; df = 98; NFI = 0,97; NNFI 0,97; CFI = 0,98; RMSEA = 0,032; IC del 90% .027 - .036).

-*European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Brighi et al., 2012; Del Rey et al., 2012) es una medida de la intimidación cara a cara con siete ítems de victimización y siete de perpetración (ambas escalas con un  $\Omega$  de McDonald's = 0,90 para la muestra actual y alfa de Cronbach de 0,84 para victimización y perpetración en el estudio de validación español realizado por Del Rey et al., 2012) que se refiere en el estudio actual a "los últimos meses". Los ítems fueron contestados en una escala de Likert de 5 puntos que variaba de 0 (nunca) a 4 (más de una vez a la semana). Un análisis factorial confirmatorio de los datos actuales muestra un ajuste adecuado a esta estructura de dos factores (SB  $\chi^2 = 962,01$ , df = 76, NFI = 0,95, NNFI 0,94, CFI = 0,95, RMSEA = 0,076, IC del 90% .072 - .081).

*-European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Brighi et al., 2012; Del Rey et al, 2015) es una medida del cyberbullying con 11 ítems para la victimización cibernética (alfa de Cronbach de 0,80 en la validación española por Ortega, Del Rey & Casas, 2016 y McDonald's = 0,94 en el presente estudio) y 11 para la ciber-perpetración (alfa de Cronbach de 0,88 en la validación española por Ortega, et al 2016, y McDonald's  $\Omega = .96$  en el presente estudio) referido a "los últimos meses" en el estudio actual. Los artículos se contestan en una escala de Likert de cinco puntos que va de 0 (nunca) a 4 (más de una vez a la semana). En este estudio se refirieron a "los últimos meses". Los datos actuales se ajustaron adecuadamente a esta estructura de dos factores de acuerdo con un análisis de factor confirmatorio resultados (SB  $\chi^2 = 1426.06$ ,  $df = 208$ , NFI = .97, NNFI .97, CFI = .98, RMSEA = .054, 90% CI = .052 - .057).

### ***Análisis de los datos***

En primer lugar, se calcularon los omegas de McDonald's con el software FACTOR y se realizaron análisis de factores confirmatorios con EQS 6.2. Después de confirmar que los cuestionarios eran fiables y adecuados para ser utilizados en la muestra actual, las estadísticas descriptivas se calcularon con el software PASW Statistics 18. Las medias en las competencias sociales y emocionales se compararon entre las niñas y los niños con la prueba t de Student. Los grupos también se compararon con d de Cohen con Intervalos de Confianza (IC) del 95% calculados con la calculadora de tamaño de efecto en línea de Campbell. Los ICs, incluyendo un valor de 0, indican un efecto no significativo.

Los escolares se clasificaron en diferentes roles de bullying y cyberbullying teniendo en cuenta sus respuestas a las escalas de victimización presencial y cibernética y de agresión presencial y cibernética. Si un estudiante contestó 0 (nunca) o 1 (una o

dos veces) a todos los ítems con respecto a la intimidación, se consideró que no estaba involucrado en el acoso escolar. Si un estudiante contestó 2 o más (una o dos veces al mes o más) a cualquier opción sobre la perpetración de intimidación y 0 o 1 a todos los artículos sobre la victimización, se consideró que era un perpetrador (y viceversa para la víctima). Si un estudiante respondió 2 o más a cualquier artículo sobre la perpetración y la victimización, él o ella fue considerada una agresor-víctima. Los mismos criterios se utilizaron para clasificar a los estudiantes en roles de cyberbullying.

Se realizaron análisis de regresión logística en diferentes roles de bullying y cyberbullying como variables predichas con una categoría de referencia de niños no involucrados (1 - involucrado, 0 - no involucrado). Predictores como la edad, el sexo (1- chicos, 0-niñas) y las competencias sociales y emocionales fueron probados. Dada la naturaleza transversal de este estudio, esta predicción sólo puede interpretarse sobre una base teórica y no se puede establecer una relación causal.

### **8.3 Resultados**

#### ***Competencias sociales y emocionales, edad y género***

La puntuación total en las competencias sociales y emocionales fue mayor para las niñas en comparación con los varones. Las niñas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los varones en el conocimiento de los demás, en las competencias sociales y en la toma de decisiones responsable. Por otro lado, los niños obtuvieron calificaciones más altas que las niñas en autogestión y motivación. Los detalles se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

*Competencias sociales y emocionales en chicas y en chicos*

	Chicas	Chicos	$t_{(2056)}$	Cohen's d	95% CI	
	M (DT)	M (DT)				
Autoconocimiento	16.09 (2.69)	15.93 (2.76)	-1.29	.06	-.03	.15
Autogestión y motivación	12.01 (2.40)	12.26 (2.34)	2.44*	-.11	-.19	-.02
Conocimiento de los demás y competencias sociales	24.18 (3.09)	23.22 (3.52)	-6.58**	.29	.20	.38
Toma de decisiones responsable	10.78 (2.69)	10.50 (2.80)	-2.35*	.10	.02	.19
Total SEC-Q	63.07 (7.54)	61.92 (8.05)	-3.35**	.15	.06	.23

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

También hubo una correlación significativa negativa entre edad y autogestión y motivación ( $r = -.144$ ,  $p < 0,01$ ), edad y conocimiento de los demás y competencias sociales ( $r = -.093$ ,  $p < 0,01$ ), edad y la toma de decisiones ( $r = -.096$ ,  $p < 0,01$ ), y la edad y las puntuaciones totales en las competencias sociales y emocionales ( $r = -.124$ ,  $p < 0,01$ ). No hubo una relación significativa entre la edad y el autoconocimiento ( $r = -.035$ ,  $p = .119$ ).

***Competencias sociales y emocionales en los diferentes roles de bullying y cyberbullying***

Tabla 2

*Competencias sociales y emocionales en estudiantes involucrados en acoso escolar cara a cara*

	No involucrados (n = 1185) M (DT)	Víctimas (n = 496) M (DT)	Agresores (n = 107) M (DT)	Agresores victimizados (n = 351) M (DT)	F	gl
Autoconocimiento	16.04 (2.75)	16.05 (2.75)	15.96 (2.57)	15.89 (2.78)	.300	3, 2058
Autogestión y motivación	12.23 (2.38)	12.12 (2.35)	12.01 (2.37)	11.95 (2.50)	1.379	3, 2067
Conocimiento de los demás y competencias sociales	23.98 (3.20)	24.01 (3.30)	22.81 (3.46)	22.89 (3.85)	<sup>a</sup> 10.48**	3, 379.14
Toma de decisiones responsable	10.77 (2.65)	10.87 (2.80)	10.29 (2.66)	10.08 (2.94)	7.272**	3, 2092
Total SEC-Q	63.16 (7.66)	63.16 (7.61)	61.12 (6.99)	60.74 (8.43)	<sup>a</sup> 8.686**	3, 364.45

<sup>a</sup>Welch's ANOVA, \*\* p < .01

Las comparaciones post-hoc de Bonferroni demostraron que los agresores victimizados tuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los niños no involucrados ( $d = 0,25$ , IC del 95% = 0,13 - 0,37) y las víctimas ( $d = 0,28$ , IC del 95% = 0,14 a 0,41) en la toma de decisiones responsable. Las comparaciones post-hoc de Games-Howell demostraron que los acosadores puros obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los niños no involucrados ( $d = 0,36$ , IC del 95% = 0,17 - 0,56) y las víctimas ( $d = 0,36$ , IC del 95% = 0,15 a 0,57) en el conocimiento de los demás y las competencias sociales y también los agresores victimizados puntuaron significativamente menos que los niños no involucrados ( $d = 0,32$ , IC del 95% = 0,20 - 0,44) y las víctimas ( $d = 0,32$ , IC del 95% = 18). 45) en el conocimiento de los demás y las competencias sociales. Las comparaciones post-hoc de Games-Howell también

mostraron que los acosadores obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los niños no involucrados ( $d = 0,27$ , IC del 95% = 0,07 - 0,47) y las víctimas ( $d = 0,27$ , IC del 95% = 0,06 - ) en la puntuación total en las competencias sociales y emocionales y los agresores victimizados puntuaron significativamente más bajo que los niños no involucrados ( $d = .31$ , IC del 95% = .19 - .43) y las víctimas ( $d = .30$ , IC del 95% = .17 - .44) sobre la puntuación total en Competencias Sociales y Emocionales. No hubo otras diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3

*Competencias sociales y emocionales en estudiantes involucrados en cyberbullying*

	No involucrados (n = 1535)	Ciber víctimas (n = 281)	Ciber agresores (n = 91)	Ciber agresor victimizado (n = 232)	F	df
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Auto-conocimiento	16.08 (2.76)	16.11 (2.65)	15.69 (2.31)	15.57 (2.87)	2.76*	3, 2058
Autogestión y motivación	12.24 (2.34)	12.19 (2.32)	11.47 (2.73)	11.74 (2.59)	<sup>a</sup> 4.38**	3, 290.44
Conocimiento de los demás y competencias sociales	23.87 (3.30)	23.93 (3.45)	23.46 (3.60)	22.88 (3.60)	5.99**	3, 2005
Toma de decisiones responsable	10.82 (2.68)	10.76 (2.74)	9.88 (3.02)	9.77 (2.91)	12.39**	3, 2092
Total SEC-Q	63.08 (7.62)	63.15 (7.90)	60.62 (8.14)	60.18 (8.13)	10.52**	3, 1087

<sup>a</sup>Welch's ANOVA, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

La prueba post-hoc de Games-Howell mostró que los ciber agresores victimizados obtuvieron puntuaciones más bajas que los niños no involucrados ( $d = 0,21$ , IC del 95% =  $0,7 - 0,35$ ) en la autogestión y motivación. Las comparaciones post-hoc de Bonferroni demostraron que los ciber agresores victimizados obtuvieron calificaciones más bajas que los escolares no implicados ( $d = .30$ , IC del 95% =  $.16 - .43$ ) y las víctimas ( $d = .30$ , IC del 95% =  $.12 - .47$ ) en conocimiento de los demás y competencias sociales. Las comparaciones post-hoc de Bonferroni mostraron que los ciber agresores obtuvieron calificaciones más bajas que los escolares no implicados ( $d = 0,35$ ; IC del 95% =  $0,14 - 0,56$ ), ciber víctimas ( $d = 0,31$ , IC del 95% =  $0,08-55$ ) ( $D = 0,39$ , IC del 95% =  $0,25 - 0,53$ ) y víctimas ( $d = 0,35$ ; IC del 95% =  $0,18 - 0,53$ ) en la toma de decisiones responsables ( $D = 0,32$ , IC del 95% =  $0,11 - 0,53$ ) y que las ciber víctimas ( $d = 0,32$ ; IC del 95% =  $0,08 - 0,56$ ) en la puntuación total en las competencias sociales y emocionales ( $D = 0,38$ , IC del 95% =  $0,24 - 0,52$ ), así como los ciber agresores victimizados ( $d = 0,37$ , IC del 95% =  $0,20 - 0,55$ ) en el puntaje total de competencias sociales y emocionales. No hubo otras diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 4

*Regresión logística en diferentes roles de bullying y cyberbullying predichos por el género, la edad y las competencias socioemocionales*

	Perpetración bullying (n = 1292)					Victimización bullying (n = 1681)					Agresión/victimización (n = 1536)				
	B	S	Wal	p	OR	B	S	Wal	P	OR	B	S	Wal	p	OR
	E	E	d		(95%CI)	E	E	d		(95%CI)	E	E	d		(95%CI)
Género	.60	.24	6.23	.01	1.81 (1.14-2.89)	-.11	.12	.78	.3	.90 (.71-1.14)	.71	.14	24.9	.0	2.03 (1.54-2.68)
Edad	.23	.0	8.63	.0	1.26	-.14	.0	9.80	.0	.87	.07	.0	1.90	.1	1.07



		8		0	(1.08-1.48)		4		0	(.80-.95)		5		7	(.97-1.18)
Auto-conocimiento	.04	.05	.55	.46	1.04 (.94-1.14)	-.00	.02	.01	.94	1.05	-.02	.03	.70	.40	1.02 (.97-1.08)
Autogestión y motivación	-.01	.05	.14	.91	.99 (.89-1.10)	-.05	.03	3.33	.07	.95 (.90-1)	-.03	.03	.91	.34	.97 (.91-1.03)
Conocimiento de los demás y competencias sociales	-.09	.04	5.95	.02	.91 (.85-.98)	-.02	.02	.50	.48	.99 (.95-1.03)	-.07	.02	9.84	.00	.93 (.89-.97)
Toma de decisiones responsable	-.03	.04	.37	.55	.97 (.89-1.06)	.04	.02	2.27	.13	1.04 (.99-1.09)	-.06	.03	5.28	.02	.94 (.89-.99)
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.06					.02					.07				
$\chi^2$ (gl)	29.33 (6)*					15.93 (6)*					62.57 (6)*				
	*					*					*				

	Ciber agresión (n = 1626)					Ciber victimización (n = 1816)					Ciber agresión victimización (n = 1767)				
	B	SE	Wald	p	OR (95%CI)	B	SE	Wald	p	OR (95%CI)	B	SE	Wald	p	OR (95%CI)
Gender	.54	.25	4.63	.03	1.72 (1.05-2.81)	-.10	.15	.45	.50	.91 (.68-1.21)	.56	.16	12.02	.00	1.74 (1.27-2.39)
Age	.18	.09	4.64	.03	1.72 (1.02-1.42)	.04	.05	.65	.42	1.04 (.94-1.15)	.15	.06	7.69	.01	1.16 (1.05-1.30)
Auto-conocimiento	.01	.05	.02	.89	1.01 (.91-1.11)	-.01	.03	.16	.70	.99 (.93-1.05)	.00	.03	.02	.89	1.01 (.94-1.07)
Autogestión y motivación	-.08	.05	2.27	.13	.92 (.83-1.03)	.01	.04	.05	.83	1.01 (.94-1.08)	-.04	.04	1.21	.27	.96 (.90-1.03)
Conocimiento de los demás y competencias sociales	.01	.04	.04	.83	1.01 (.93-1.09)	.01	.02	.29	.59	1.01 (.97-1.06)	-.03	.03	1.61	.21	.97 (.92-1.02)
Toma de decisiones	-.08	.05	3.27	.07	.92 (.84-1.01)	.02	.03	.28	.60	1.02 (.96-	-.10	.03	11.12	.00	.91 (.86-.96)

responsable			1.08)
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.04	.00	.06
$\chi^2$ (gl)	19.11 (6)**	1.88 (6)	49.83 (6)**

Nota. El grupo de referencia son los escolares no implicados (0) frente a cada rol en la intimidación (1)

\*\*p < .01

En la tabla 3 se muestran los análisis de regresión logística con diferentes roles de intimidación y victimización presencial y en el ciberespacio como variable pronosticada y género, edad y competencias sociales y emocionales como variables predictoras. Ser un niño (OR = 1,81, IC del 95% = 1,14-2,89), tener mayor edad = 1,26, IC del 95% = 1,08-1,48) y bajo conocimiento de los demás y competencias sociales (OR = 0,91, IC del 95% = 0,85 a 0,98) se encontraron como predictores individuales significativos de la perpetración de acoso. Una edad más joven fue un predictor individual significativo de la victimización por acoso (OR = 0,87, IC del 95% = 0,80 a 0,95). Ser un niño (OR = 2,03, IC del 95% = 1,54-2,68), tener bajo conocimiento de los demás y competencias sociales (OR = 0,93, IC del 95% = 0,89 a 0,97) y puntuación baja en la toma de decisiones responsable (OR = .94, 95% IC = .89-.99) fueron predictores individuales significativos del papel de agresores victimizados presenciales. Ser un niño (OR = 1,72, IC del 95% = 1,05-2,81) y tener mayor edad (OR = 1,72, IC del 95% = 1,02-1,42) fueron predictores de la ciber perpetración. Ser un niño (OR = 1,74, IC del 95% = 1,27-2,39), tener edad avanzada (OR = 1,16, IC del 95% = 1,05-1,30) y puntuación baja en la toma de decisiones responsable (OR = 0,91, IC del 95% = .86-.96) fueron predictores individuales del papel de ciber agresor victimizado. Ningún otro predictor individual fue significativo (ver tabla 3 para detalles).

## 8.4 Discusión

El bullying y el cyberbullying son comportamientos agresivos muy perjudiciales, con consecuencias graves como la depresión en las víctimas (Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011a) y la delincuencia en los acosadores (Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011b). Los programas para prevenir el acoso escolar (ver una revisión de Farrington & Ttofi, 2009) y el acoso cibernético (ver, por ejemplo, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016) se llevan a cabo en diferentes partes del mundo. Dado el importante solapamiento entre el acoso escolar cara a cara y el acoso cibernético (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016, Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012), muchos componentes de estos programas se implementan para disminuir tanto el acoso escolar presencial como el acoso cibernético. Sin embargo, todavía existen muchas brechas en el conocimiento de los factores de riesgo del bullying (véase una revisión de Zych et al., 2015a, 2015b) y el cyberbullying (véase Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015). El estudio de las competencias socioemocionales es un enfoque prometedor que puede arrojar nueva luz sobre las variables asociadas con la participación en diferentes roles de bullying y cyberbullying.

Se están llevando a cabo en miles de escuelas programas de aprendizaje social y emocional con componentes como el autoconocimiento (ser consciente de las emociones y pensamientos propios), autocontrol o autogestión (perseguir objetivos superando las dificultades), conocimiento de los demás y competencias sociales (entender, ayudar y establecer relaciones positivas con otros) y toma de decisiones responsable (analizar consecuencias de manera reflexiva) y son eficaces para mejorar los comportamientos, habilidades y actitudes de los estudiantes (Durlak et al. Al., 2011). Sin embargo, estas competencias rara vez se describieron en muestras representativas. Así, el primer objetivo de este estudio fue describir estas competencias sociales y

emocionales en adolescentes teniendo en cuenta la edad y el género. Como era de esperar, las chicas obtuvieron calificaciones más altas que los varones en cuanto al conocimiento de los demás y las competencias sociales, la toma de decisiones responsable y la puntuación total de las competencias sociales y emocionales. Por otro lado, los niños obtuvieron calificaciones más altas que las niñas en la autogestión y la motivación y no hubo diferencias significativas entre los niños y niñas en el autoconocimiento. Estas diferencias de género podrían estar relacionadas con la socialización que promueve la responsabilidad, la mayor conciencia social y las habilidades relacionales en las niñas y una mayor motivación en los niños. Se encontraron relaciones negativas significativas entre la edad y la autogestión y la motivación, la edad y el conocimiento de los demás, la edad y la toma de decisiones responsables y la edad y la puntuación total en las competencias sociales y emocionales. Es posible que esta disminución de las competencias percibidas esté relacionada con cambios durante los años de la adolescencia y con la caída general en la autopercepción positiva descrita en estudios anteriores (Cole et al., 2001).

Estudios previos encontraron resultados inconsistentes con respecto a las competencias sociales y emocionales en escolares involucrados en el acoso escolar y el acoso cibernético (ver una revisión por Zych et al., 2017). Dado que la promoción de las competencias sociales y emocionales mejora los comportamientos de los estudiantes (Durlak et al., 2011), es particularmente importante descubrir las posibles relaciones entre estas competencias, el acoso y el ciber-acoso que son comportamientos antisociales exhibidos en las escuelas extremadamente perjudiciales. Los resultados de este estudio demostraron que los perpetradores de acoso y acoso cibernético y los agresores victimizados reportaron un menor nivel de competencias sociales y emocionales en comparación con los escolares no involucrados. Las víctimas, de

intimidación y ciber-intimidación, por otro lado, tenían el mismo nivel de competencias sociales y emocionales que aquellos escolares no involucrados. Los análisis de regresión mostraron que, controlando la edad y el género, el conocimiento de los demás y las competencias sociales eran predictores independientes de la perpetración de intimidación y el estatus de agresor victimizado. La toma de decisiones responsable fue un predictor independiente del estatus de agresor victimizado presencial y cibernético. Estos resultados están en línea con los resultados reportados por Romera y sus colegas (2016) y Gómez-Ortiz y colaboradores (2017).

El estudio actual tiene fortalezas y también limitaciones. Se realizó con una muestra amplia y representativa de adolescentes e incluyó diferentes competencias sociales y emocionales en un solo instrumento. Sin embargo, las competencias autodeclaradas pueden diferir de las competencias reales. Este diseño transversal permite estudiar las correlaciones, pero las relaciones causales deben confirmarse mediante estudios prospectivos experimentales y longitudinales. Aunque se necesitan más estudios, parece que el fomento de las competencias sociales y emocionales podría ser un componente útil de los programas contra la intimidación y debería incluirse en las políticas y prácticas educativas.

## 8.5 Referencias

Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.

Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*, 807-815.

Baldry, A.C., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36-51.

Baldry, A.C., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa, 22*, 19–26.

Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 407-423.

Cole, D.A., Maxwell, S.E., Martin, J.M., Peeke, L.G., Seroczynski, A.D., Tram, J.M., Hoffman, K.B., Ruiz, M.D., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*, 1723-1746.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Author.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in childrens social-adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.

Del Rey, R., Casas, J.A., & Ortega, R. (2016). The impacts of the CONRED Program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior, 42*, 123–135.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.

Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies, 21*, 699-713.

Elbertson, N.A., Brackett, M.A., & Weissberg, R.P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *The Second International Handbook Of Educational Change* (pp. 1017-1032). Dordrecht: Springer.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual, 20*, 169-181.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual, 20*, 77-89.

Garaigordobil, M. (2015). Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, Online first.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22, Online first.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.

Joseph, D.L., & Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.

Ortega, R. (Ed.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortega Ruiz, R., Del Rey, R. & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Romera, E.M., Cano, J.J., García-Fernández, C.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 24, 71-79.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Salguero, J.M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric



properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38, 1197-1209.

Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.

Smith, P.K., Kwak, K., & Toda, Y. (Eds.) (2016). *School bullying in different cultures - Eastern and western perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.

Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.

Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63-73.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80-89.

Zych, I., Llorent, V.J., Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (in press). Empathy in cyberbullies and cybervictims: A systematic review and meta-analysis.

Zych, I., Farrington, D.P., Llorent, V.J. & Ttofi, M.M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. New York: Springer.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.

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.

Zych, I., Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*. Online first.

## **CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN**

El objetivo general y principal de esta tesis doctoral ha sido examinar el papel del apoyo social y la competencia socioemocional en el bullying y en el cyberbullying. La revisión y los estudios que se han llevado a cabo en la elaboración de la presente tesis doctoral arrojan nuevos conocimientos sobre el fenómeno bullying y cyberbullying. Asimismo, ponen de manifiesto que la dimensión social y emocional de la persona juega un importante papel en el bullying y en el cyberbullying, tanto así que, de hecho, podrían ser factores de riesgo y protección ante este fenómeno violento. A continuación se discuten los resultados de la revisión realizada y de los tres estudios comprendidos para la presente tesis, así como las implicaciones para mejorar las prácticas educativas, guiar el trabajo de los docentes y, en general, enriquecer la vida social en el entorno escolar, para prevenir comportamientos violentos en los jóvenes y los riesgos de victimización.

### **9.1 La dimensión emocional en el bullying y en el cyberbullying**

La dimensión emocional presenta dos caras en una misma moneda. Por un lado, el impacto emocional y, por otro, los factores que sirven para discriminar entre los distintos implicados en el bullying y en el cyberbullying. En relación a la primera de las caras, las víctimas sufren un impacto emocional severo (Sapouna & Wolke 2013), el cual, como se ha observado en los resultados del primer estudio, está relacionado con la capacidad de resiliencia inmediata (ej. no abandonar los estudios). Las emociones que las víctimas experimentan con mayor intensidad son las relacionadas con la tristeza, la ira y el miedo (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega, 2009; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012), lo que coincide con las emociones que han resultado ser las más persistentes en el tiempo según la percepción de las víctimas en la edad adulta: las

relacionadas con la tristeza, seguidas por las relacionadas con la ira y, por último, con las asociadas al miedo (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruíz, 2015). Siguiendo a Kochenderfer-Ladd (2004) y Ortega et al. (2009), quienes estudiaron las emociones negativas y las estrategias de afrontamiento, la tristeza está más asociada a la regulación emocional que a la resolución del problema; la ira, a estrategias de venganza, lo cual, y dada la revisión de la literatura realizada para la presente tesis, podría llevar al rol de agresor-víctima (Cooley & Fite, 2016; Hamer & Konijn, 2016); y, por último, el miedo está asociado a estrategias de afrontamiento de huida, lo cual podría llevar a la víctima a pedir ayuda y, de ser eficaz, detenerse el maltrato.

En este sentido, la inteligencia emocional ha resultado ser un elemento clave en la discriminación entre involucrados y no involucrados en el bullying y en el cyberbullying. Por un lado, las víctimas de bullying presentaron mayores niveles de atención emocional y menos niveles de claridad emocional (Elipe, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2009). Y, por otro, las víctimas de cyberbullying manifestaron resultados contradictorios: se encontró que las víctimas tenían una gran atención emocional y una baja reparación emocional (Ortega, Elipe, Mora-Merchán y Del Rey, 2009) y que la inteligencia emocional no discriminaba entre las víctimas de cyberbullying y los escolares no involucrados (Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012). Los resultados del segundo estudio comprendido en esta tesis doctoral, pusieron de manifiesto que hay un grupo de victimización que merece ser estudiado como un tipo de victimización importante por su prevalencia. Son aquellos estudiantes victimizados cara a cara y en el ciberespacio (víctimas mixtas). Este grupo, de hecho, sufre con mayor frecuencia el maltrato presencial y presenta mayores puntuaciones de atención emocional que las víctimas que sufren maltrato solo cara a cara.

Estos resultados sugieren que las víctimas que sufren bullying y cyberbullying simultáneamente emplean mayores recursos cognitivos para tratar de comprender lo que les está ocurriendo y lo que están sintiendo (Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012). Asimismo, se pone de manifiesto que la victimización producida por ambos medios, cara a cara y en el ciberespacio, merece una especial atención en los planes de prevención e intervención gubernamentales y locales, no solo por su prevalencia, sino también por la severidad de la victimización y por las características diferenciadoras con respecto a los estudiantes victimizados solo cara a cara y aquellos victimizados de forma exclusivamente cibernética.

Profundizando en la inteligencia emocional se encuentra la regulación o reparación emocional, la cual se ha observado, en la literatura científica, que es un elemento clave en el riesgo y en la prevención de la agresión-victimización (Baroncelli & Ciucci, 2014). De igual modo, se ha mostrado como un elemento útil en la distinción entre estudiantes involucrados en el bullying y aquellos no involucrados (Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012). Los escolares victimizados estuvieron más inclinados a realizar conductas de acoso cibernético cuando culparon a los demás o a sí mismos, o cuando pensaban constantemente en la experiencia negativa que habían vivido (Hamer & Konijn, 2016). Los estudiantes victimizados que regularon su sentimiento de ira adecuadamente disminuyeron las probabilidades de verse involucrados en el ejercicio de agresión física contra sus compañeros, aunque las aumentaron para el ejercicio de la agresión relacional (Cooley & Fite, 2016).

En esta línea, la involucración en la victimización o agresión presencial es el mayor factor de riesgo predictor para la ciber-agresión y la ciber-victimización (Athanasiaades, Baldry, Kamariotis, Kostouli & Psalti, 2016), siendo las víctimas, tanto agresivas como puras, quienes tienden a externalizar su tensión en el ciberespacio

mediante ese tipo de conductas (Jang, Song & Kim, 2014). En el contexto físico o presencial, se sabe que entre las víctimas puras y agresivas son las segundas quienes puntúan más alto en impulsividad (Fanti & Kimonis, 2013). Esto podría ser un factor de riesgo en sí mismo si se considera que la ira es una de las respuestas más frecuentes por las víctimas ante el maltrato presencial entre escolares (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega, 2009) y no hacer frente de manera positiva a la ira implica mayores probabilidades de tener conductas ciber-agresivas (Hamer & Konijn, 2016). Esto quiere decir que las emociones negativas que experimentan las víctimas de bullying y la regulación de las mismas, además de estar relacionadas con la estrategia de afrontamiento empleada, puede suponer un riesgo para el ejercicio de la violencia posterior, lo cual debe tenerse en cuenta en los planes de prevención e intervención que se desarrollen para tratar el bullying y el cyberbullying.

En este sentido, ahondando en la dimensión emocional se hallan las competencias socioemocionales. Con la presente tesis doctoral, y en concreto en el tercer estudio, se ha descubierto que no existen diferencias en las competencias socioemocionales entre víctimas, cara a cara o cibernéticas, y estudiantes no involucrados. Sin embargo, los agresores puros y los agresores victimizados, tanto cara a cara como en el ciberespacio, obtuvieron puntuaciones más bajas en las competencias sociales y emocionales que los escolares no implicados en el fenómeno. En concreto, los agresores puros y agresores-víctimas puntuaron más bajo en el conocimiento de los demás y en las competencias relacionales. Además, los agresores-víctimas cara a cara y los agresores-víctimas cibernéticos obtuvieron puntuaciones más bajas en la toma de decisiones responsable. Este último dato podría estar relacionado con la impulsividad, que los agresores-víctimas presentan en altos niveles (Fanti & Kimonis, 2013) y con la regulación de las emociones que se ha descrito previamente, lo cual podría llevar a los

estudiantes a un uso compulsivo de internet, el cual incrementa las probabilidades de ciberagresión (Gámez-Guadix, Borrajo & Almendros, 2016).

Los datos obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las competencias sociales y emocionales de los estudiantes a la hora de abordar planes de prevención de conductas de riesgo cara a cara y en el ciberespacio, en concreto, el bullying y el cyberbullying. De igual modo, habría que tenerlas en cuenta a la hora de desarrollar estudios longitudinales que descubran las posibles relaciones de causalidad al respecto. Todo ello podría contribuir a una intervención temprana contra el ejercicio de maltrato hacia los compañeros y a favor del uso responsable de internet y del establecimiento de relaciones positivas dentro y fuera del aula.

Otro aspecto relevante en la dimensión emocional asociada al bullying es la insensibilidad emocional. Por un lado, la insensibilidad emocional está relacionada significativamente con el ejercicio del maltrato hacia los compañeros y no está relacionada con la victimización, incluso al controlar el posible efecto de la severidad o el grado de insensibilidad emocional (Fanti, Frick & Georgiou, 2009; Viding, Simmonds, Petrides & Frederickson, 2009). Fanti y Kimonis (2013) fueron más allá y pusieron de manifiesto que la insensibilidad emocional o ausencia de empatía, como una de las tres dimensiones de la psicopatía, predecía la involucración en el bullying como agresor. Fontaine, Hanscombe, Berg, McCrory y Viding (2016), por otro lado, evaluaron la insensibilidad emocional entendida como la ausencia de expresión de emociones de los estudiantes percibida por el profesorado (ej. "no muestra sentimientos ni emociones") y encontraron que esa percepción de insensibilidad emocional en los estudiantes por parte del profesorado supuso un factor de riesgo para la involucración de los estudiantes en algunos tipos concretos de victimización.

En otros términos, los agresores de bullying no solo presentan rasgos de maquiavelismo (Berger & Caravita, 2016) y psicopatía (Fanti & Kimonis, 2013), sino que, además, puntúan especialmente más alto en la insensibilidad emocional y falta de empatía, lo cual llama nuevamente la atención sobre la necesidad de incluir la dimensión emocional en las políticas educativas y en los planes de centro. Asimismo, son las víctimas quienes no muestran expresión emocional facial (Fontaine, Hanscombe, Berg, McCrory & Viding, 2016), lo cual no quiere decir que no experimenten con intensidad emociones negativas que puedan persistir a lo largo del tiempo, como se ha observado en los resultados del estudio primero (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruíz, 2015; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega, 2009; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Esta inexpresividad emocional, no obstante, puede suponer una señal de alarma en la detección de posibles situaciones de maltrato en la escuela por parte del profesorado.

Todos estos resultados resaltan la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación, con el fin de examinar posibles relaciones causales entre las distintas dimensiones emocionales y la involucración en el bullying. En primer lugar, no se ha estudiado la posible relación entre el impacto emocional percibido por las víctimas a largo plazo y la estrategia utilizada para el afrontamiento del fenómeno, cuyos resultados podrían dotar de orientaciones y recursos de ayuda eficientes a las posibles víctimas de maltrato. En segundo lugar, estudiar si los estudiantes sufren primero maltrato cibernético y luego maltrato presencial o viceversa supondría un avance en la comprensión del fenómeno y de las características y factores de riesgo de un grupo de victimización que se ha mostrado relevante en la presente tesis: las víctimas mixtas. Y, en tercer lugar, llevar a cabo intervenciones basadas en la evidencia científica que tengan en cuenta la insensibilidad emocional, real y percibida, y las competencias



socioemocionales podrían contribuir a la prevención del maltrato entre escolares, mejorando dicha intervención en función de los resultados del estudio correspondiente.

## **9.2 La dimensión social en el bullying y en el cyberbullying**

Los escolares se relacionan entre sí a diario en las instituciones educativas. Allí, la convivencia va construyéndose con base en una reciprocidad, cooperación e igualdad de expectativas (Hartup, 1983), en la cual se comparten códigos cívicos, sociales y morales que permiten el desarrollo de una vida en común (Garretón-Galdivia, 2013). Estas relaciones positivas esperables son horizontales en cuanto a complejidad evolutiva (Hartup, 1983) y se basan en un vínculo simétrico que influye en el desarrollo socioemocional de los escolares (Ortega, 1999). Por todo ello, la dimensión social también ha demostrado ser relevante en el bullying y en el cyberbullying, tanto para la identificación de posibles agresores como para mejorar los recursos de ayuda ofrecidos para las víctimas.

En este sentido, se ha estudiado la posible influencia del apoyo social tanto en agresores, en la revisión de la literatura, como en las víctimas, en el primer estudio comprendido en esta tesis doctoral. Así, adolescentes involucrados como agresores en el bullying tienen una posición elevada en la jerarquía social del aula (Garandeanu, Lee & Salmivalli, 2014) y son percibidos como populares por sus compañeros (Berger & Caravita, 2016). En el cyberbullying los jóvenes más populares también presentaron mayores probabilidades de agredir a sus compañeros más tarde (Badaly, Kelly, Schwartz & Dabney-Lieras, 2013). Otro factor predictor para la ciber-agresión es la justificación individual y colectiva respecto al cyberbullying, siendo especialmente importante el último factor en los adolescentes más jóvenes (Gámez-Guadix & Gini, 2016). Es posible que los adolescentes confíen en que la agresión por cyberbullying les

ayude a establecer o mantener una posición privilegiada en la jerarquía social con sus compañeros (Badaly, Kelly, Schwartz & Dabney-Lieras, 2013) por lo que los estudiantes espectadores, en sus distintos roles, son esenciales en el bullying, teniendo en cuenta que los agresores principales están motivados por la posibilidad de alcanzar un mayor estatus y apoyo social dentro del aula o del centro (Zych, Farrington, Llorent & Ttofi, 2017).

Por otro lado, el primer estudio de la presente tesis doctoral aporta datos relevantes en relación a la posible relación entre el apoyo social percibido por las víctimas y la superación de los efectos socioemocionales del maltrato entre escolares. Durante la victimización, un menor nivel de ayuda por parte del entorno escolar supone un factor de riesgo para el aumento de la victimización relacional a lo largo del año académico (Bagwell & Schmidt, 2011). En el primer estudio, las personas adultas que fueron víctimas de bullying en la infancia reportaron que el apoyo social percibido estuvo relacionado con la resiliencia, entendida como la capacidad para continuar con el proyecto académico y vital propio. Asimismo, los resultados revelaron que el apoyo social percibido, incluso años después del cese del maltrato, se relacionó de manera significativa con la autoestima y la satisfacción vital en la edad adulta. Estos datos muestran el apoyo social como un posible elemento clave tanto en la prevención del bullying, como en la intervención inmediata y posterior, lo cual deberá confirmarse con estudios longitudinales.

Cross, Lester y Barnes (2015) apuntaban, en este sentido, a los dispositivos electrónicos no solo como factores de riesgo, sino también como una oportunidad de encontrar y recibir apoyo más allá del entorno físico cercano. Iniciativas dirigidas a crear espacios de encuentro entre personas que hayan vivido experiencias similares, guiados por un profesional de la pedagogía, podrían servir de apoyo en el proceso de

superación de los efectos del maltrato entre escolares y al mismo tiempo ser útiles en prevención de conductas disruptivas en el ciberespacio.

Iniciativas como el grupo de apoyo virtual para antiguas víctimas y supervivientes de maltrato escolar de la Asociación española PostBullying, que dirige la doctoranda, son un ejemplo de cómo pueden utilizarse las nuevas tecnologías para facilitar el acceso a ese apoyo que, de otro modo, algunas personas no podrían recibir. Las escuelas, junto con ayuntamientos y gobiernos, tienen la oportunidad de crear espacios, presenciales o cibernéticos, que puedan servir a este fin, de manera que la escuela deje de ser solo parte y contexto del problema y pase a ser también contexto de ayuda y parte de la solución.

No obstante, el uso de las nuevas tecnologías y redes sociales también pueden suponer un factor de riesgo. Previamente se habían encontrado relaciones significativas entre el uso del ordenador y el ejercicio de la violencia (Janssen, Boyce & Pickett, 2012), y entre el uso compulsivo de internet y el cyberbullying (Gámez-Guadix, Borrajo & Almendros, 2016). El segundo estudio de la presente tesis evaluó la relación de la frecuencia del uso de las redes sociales con la victimización escolar, encontrando resultados interesantes. Así, se halló que las víctimas cara a cara que usaban semanalmente las redes sociales reportaron una mayor probabilidad de ser víctimas también en el ciberespacio.

En este aspecto, se ha planteado la posibilidad de que las víctimas utilicen las redes sociales para desahogarse y evadirse de la angustia que supone sufrir acoso escolar (Gamez-Guadix, Orue, Smith & Calvete, 2013). Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (en prensa) señalaron, en este sentido, que la excesiva expresión emocional, el uso y la gestión durante las interacciones en línea, podría ser un factor de riesgo para los

diferentes problemas sociales que ocurren en el ciberespacio, en los que podría incluirse el cyberbullying.

El apoyo social y el uso de las redes sociales en el ciberespacio forman parte de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro escolar, para las cuales se requieren competencias relacionales y habilidades sociales. A este respecto, el tercer estudio de la presente tesis doctoral ha comparado las competencias sociales en los distintos implicados en el bullying y en el cyberbullying. Si bien no se hallaron diferencias entre víctimas y no involucrados, los agresores puros y agresores-víctimas puntuaron más bajo en el conocimiento de los demás y en las competencias relacionales. Teniendo en cuenta la relación de la popularidad y la agresión descrita anteriormente, es posible que el hecho de no tener las competencias necesarias para establecer y mantener relaciones positivas con los iguales suponga un factor de riesgo para la búsqueda de popularidad a través de otras formas, como puede ser el maltrato hacia otros compañeros. En este sentido, estudios futuros deberían examinar posibles relaciones de causalidad y, las políticas educativas, incluir las competencias socioemocionales como un elemento importante en la prevención de conductas de riesgo como el bullying y el cyberbullying.

Estos resultados suponen un avance en la comprensión del bullying y del cyberbullying, tanto de la perspectiva de la agresión como de la victimización. Los datos aquí descritos ponen de manifiesto, a su vez, la necesidad de profundizar en la dimensión socioemocional del bullying y del cyberbullying mediante investigaciones transversales y longitudinales. En concreto, y teniendo en cuenta tanto la revisión realizada como los resultados de los estudios de esta tesis doctoral, es importante conocer las posibles relaciones que puedan existir entre la popularidad real y deseada de los estudiantes, las competencias relacionales, el conocimiento de los demás, el uso de

las redes sociales y la involucración en el bullying y en el cyberbullying. Los resultados derivados de esos trabajos permitirían mejorar las políticas y la práctica educativa en el objetivo de prevenir el maltrato en la escuela.

### **9.3 El género en la dimensión socioemocional del bullying y cyberbullying**

El género ha demostrado ser una variable importante a tener en cuenta en la detección e intervención contra el bullying y el cyberbullying. En la literatura científica revisada ya se ponía de manifiesto la diferencia existente entre chicos y chicas, si bien en algunos aspectos los resultados fueron inconsistentes, ya que algunos estudios mostraron que los chicos están más involucrados en el maltrato hacia sus compañeros que las chicas (Bauman, Toomey & Walker, 2013) y viceversa (Cosma, Whitehead, Neville, Currie & Inchley, 2017). Entre los factores de riesgo revisados se encuentra el uso de los contenidos multimedia, las nuevas tecnologías y las redes sociales. Hamer y Konijn (2015) encontraron que la exposición a contenido antisocial o conductas de riesgo supone un factor de riesgo para la ciber agresión, tanto para chicos como para chicas, aunque más claramente para ellos que para ellas.

Al respecto de la victimización, Festl y Quandt (2016) hallaron diferencias interesantes en relación al género: la exposición a contenido multimedia antisocial predijo mayores niveles de ciber victimización a lo largo del tiempo en los chicos; mientras que en las chicas fue una mayor intensidad de actividades sociales en línea y un mayor contacto con desconocidos lo que predijo tanto la ciber agresión como la ciber victimización. En esta línea, en el segundo estudio presentado en esta tesis doctoral se encontró que las chicas victimizadas presencialmente que utilizan semanalmente las redes sociales tienen mayores probabilidades de ser victimizadas también en el ciberespacio, a comparación de los chicos.

En el tercer estudio, las chicas obtuvieron puntuaciones más elevadas que los chicos en el conocimiento de los demás, en las competencias sociales y en la toma de decisiones responsables. Los chicos, por el contrario, obtuvieron mayores puntuaciones que las chicas en el autocontrol y en el autoconocimiento. Por ello, dada la diferencia de género en cuanto a factores de riesgo, conducta y competencias sociales y emocionales, es necesario tener en cuenta a qué población van dirigidos los planes y las campañas de prevención e intervención. Estos resultados destacan la necesidad de tener en cuenta las diferencias de género en los planes de prevención e intervención, dirigiendo, por ejemplo, campañas que potencien la toma de decisiones responsable. En el caso de los chicos, frente a la exposición a contenido antisocial multimedia; y en el de las chicas, frente a las conductas, las relaciones y la exposición en el ciberespacio.

En relación a las emociones y el impacto emocional, se ha observado que las chicas manifiestan un nivel más elevado de emociones negativas que los chicos (Elipe et al. 2012; Ortega et al., 2009), siendo las mujeres quienes presentan mayores tasas de tratamiento psiquiátrico por depresión en la edad adulta (Guhn et al., 2013; Sourander, et al., 2009) en relación al acoso escolar. Sin embargo, en el primer estudio de esta tesis no se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas, ni entre personas pertenecientes al colectivo LGTBI frente a otras personas. No se hallaron diferencias en la frecuencia y el tipo de emociones negativas que recuerdan haber experimentado durante el maltrato escolar sufrido y las que experimentan en la actualidad al recordar los hechos. Tampoco en el apoyo social percibido durante y tras el cese del maltrato. Por el contrario, las chicas puntuaron más alto en autoestima y satisfacción vital en la edad adulta, así como en resiliencia (ej. continuación con los estudios o con los objetivos vitales).

Es posible que las chicas, al haber continuado con su proyecto de vida tras el cese del maltrato (resiliencia), presenten mayores niveles de autoestima y satisfacción vital en la edad adulta (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruíz, 2015), aunque la frecuencia y el tipo de emociones negativas experimentadas o el apoyo social percibido haya sido similar al de los chicos. Estos resultados señalan la posibilidad de que orientar a los estudiantes en su proyecto de vida, ofreciendo apoyos especiales o específicos cuando éste se vea roto por experiencias traumáticas como el maltrato, pueda contribuir a una disminución del abandono del centro escolar y a un incremento en los niveles de autoestima y satisfacción vital a largo plazo. Esto deberá ser estudiado mediante estudios longitudinales con el fin de mejorar la práctica pedagógica de ayuda a la víctima de bullying.

Estos datos ponen de manifiesto que existe la necesidad, por un lado, de estudiar las diferencias de género en cuanto al daño ejercido, el daño sufrido, la reparación de la víctima y la reeducación de quien agrede, mediante estudios transversales y longitudinales que permitan comprender mejor el fenómeno del bullying en su conjunto. Y, por otro, la necesidad de plantear propuestas más eficientes, adaptadas a cada persona, colectivo, momento y rol de implicación en el maltrato.

#### **9.4 Aportaciones para la mejora de las políticas educativas y la práctica docente**

Las políticas educativas se organizan jerárquicamente, desde la esfera más internacional, donde se marcan los objetivos generales, hasta la concretización en los planes de centro y convivencia, pasando por la legislación gubernamental y autonómica en el caso de España.

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas propuestos para 2030 (ONU, 2015), se encuentran dos que se refieren específicamente a la cuestión que concierne a la presente tesis doctoral. A saber: el objetivo 4, en concreto el referido al 4.7, que entiende la educación en *los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural* como el medio para garantizar que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios; y el objetivo 16, en concreto el 16.1 y el 16.2, que consisten en *reducir considerablemente todas las formas de violencia y las tasas de mortalidad conexas en todo el mundo y en poner fin al maltrato (...) y a todas las formas de violencia contra los niños*. El bullying es una violación de los derechos humanos entre los escolares que atenta contra la cultura de paz y no violencia, siendo capaz de conducir a las víctimas al suicidio. En una sociedad como la española, que se supone desarrollada y civilizada, el bullying se convierte en una responsabilidad de todos los gobiernos nacionales, que han de establecer un marco legislativo y unas medidas que permitan combatir el maltrato escolar, entre otras cuestiones, para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas propuestos para 2030.

En España, es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* la que rige las políticas educativas dentro del marco constitucional. La última modificación de la ley se realizó en diciembre de 2016. En el artículo 1.k se recoge la obligación de educar para la *prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar*. El artículo 124.1 especifica que los centros tendrán que elaborar un plan de convivencia que incluya todas las actividades programadas y dirigidas a fomentar el buen clima de convivencia dentro del



centro escolar. Esto conlleva concretar los derechos y deberes del alumnado, así como las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento teniendo en cuenta la situación y condición personal de cada estudiante. En el artículo 124.2 se añade que *las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa*. Y en el artículo 124.3 se concluye otorgando al equipo directivo y al profesorado del centro la consideración de autoridad pública, con todo lo que ello implica. Es decir, la legislación vigente en España otorga a los centros educativos el poder y capacidad y, por tanto, la responsabilidad, de establecer todas las medidas necesarias para prevenir, intervenir y reparar las situaciones de maltrato entre los escolares.

La revisión realizada y los resultados de los estudios incluidos en la presente tesis doctoral aportan información que se debe tener en cuenta en los planes de convivencia a diseñar anualmente por los centros educativos. Dado que los agresores agreden, en parte, para ganar o mantener popularidad entre los demás compañeros (Badaly, Kelly, Schwartz & Dabney-Lieras, 2013), y el maltrato se perpetúa porque esos compañeros no denuncian la situación (Del Rey & Ortega, 2007), las primeras medidas deben ir dirigidas a ofrecer información veraz, clara y accesible sobre el maltrato entre escolares y sobre la responsabilidad de quien es testigo de dicho fenómeno violento, especificando las diferentes formas de abordar el problema para su denuncia e intervención.

Las víctimas experimentan emociones negativas (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra & Vega, 2009; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012), más o menos persistentes a largo plazo (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega, 2015), que están asociadas a distintas estrategias de afrontamiento (Kochenderfer-Ladd, 2004), algunas más eficaces

que otras. Derivado de ello, la segunda medida que se propone incluir en los planes de convivencia debe estar orientada a la posible víctima, de manera que pueda comprender lo que está viviendo y sintiendo (Elipe, Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2009) y con qué recursos cuenta para salir de la situación. Del mismo modo y teniendo en cuenta los resultados del segundo estudio de esta tesis, la víctima debe estar informada de las conductas de riesgo asociadas a la victimización, tanto en el entorno físico como en el ciberespacio, con el fin de que el maltrato no se agrave, trasladándose, por ejemplo, a las redes sociales también. El hecho de que la víctima conozca su situación, los recursos de ayuda, las conductas de riesgo y las medidas correctoras, y reconozca estas últimas como eficaces, podría facilitar que denuncie la situación, lo cual es esencial para poder llevar a cabo una intervención temprana en casos de maltrato.

Dado que la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* otorga al profesorado la capacidad y responsabilidad de intervenir ante aquellas conductas que perviertan la convivencia y las relaciones positivas en el centro (art. 124.3), es necesario que éste reciba formación continua y actualizada desde los equipos de investigación especializados en el bullying. Entre otras cuestiones, aprenderían que los estudiantes que no manifiestan expresión emocional podrían estar siendo víctimas de bullying (Fontaine, Hanscombe, Berg, McCrory & Viding, 2016) y que los agresores suelen ser personas reconocidas como populares (Berger & Caravita, 2016) con un estatus social elevado dentro del aula (Garandeanu, Lee & Salmivalli, 2014), lo cual podría servir en la detección de posibles situaciones de maltrato.

Entre las competencias socioemocionales (CASEL, 2012), el tercer estudio de esta tesis mostró que los agresores puntuaron significativamente más bajo en el conocimiento de los demás, en las competencias relacionales y en la toma de decisiones responsable. Estas competencias están íntimamente relacionadas con la capacidad de

convivir con otras personas de manera saludable, por lo que, entre las medidas dirigidas a corregir la conducta agresiva, se propone tener en cuenta esta dimensión socioemocional del individuo encontrada en el tercer estudio de la presente tesis doctoral.

Por otro lado, la víctima tiene puntuaciones más altas en atención emocional (Elipe, Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2009; Ortega, Elipe, Mora-Merchán & Del Rey, 2009), siendo marginalmente más altas aún si la víctima sufre maltrato presencial y cibernético al mismo tiempo, tal y como han mostrado los resultados del segundo estudio de esta tesis. La atención emocional podría explicarse por la necesidad de la víctima de emplear muchos recursos cognitivos a entender lo que le está ocurriendo (Elipe, Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2009). La adecuada regulación emocional previene la involucración de la víctima como agresora (Cooley & Fite, 2016; Hamer & Konijn, 2016) ya sea debido a sentimientos de venganza (Ortega et al., 2009; Kochenderfer-Ladd, 2004) o a una forma de exteriorizar la tensión sufrida (Jang, Song & Kim, 2014). Las redes sociales podrían ser un factor de riesgo tanto para la victimización como para la agresión según su uso (Zych, Ortega-Ruiz & Marín-López, en prensa), pero también un factor protector (Cooley & Fite, 2016). El hecho de que la víctima no abandone sus estudios y persiga sus objetivos vitales (resiliencia), así como el apoyo social percibido incluso tras el cese del maltrato, está relacionado con puntuaciones más elevadas de autoestima y satisfacción vital en la edad adulta (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruiz, 2015).

Todo ello lleva a diferentes posibles líneas de intervención. Con las víctimas, los resultados del primer estudio sugieren la utilidad de crear espacios y grupos de apoyo en los que puedan identificar las emociones experimentadas y adquirir las herramientas necesarias para su adecuada regulación. Asimismo, ofrecer las orientaciones y

seguimiento correspondientes para la elaboración de un proyecto vital en los casos que así lo requieran podría contribuir a una mayor satisfacción vital a largo plazo. Consecuentemente a los datos expresados en la revisión de la literatura y a los resultados del segundo estudio, podría ser positivo ofrecer consejos para el uso responsable de las redes sociales, teniendo en cuenta la exposición de sentimientos e información personal en internet. En cuanto a los agresores, derivado de los resultados obtenidos en el tercer estudio, se sugiere incluir en los planes de convivencia de los centros el entrenamiento en las competencias socioemocionales, especialmente en aquellas más relacionadas con la agresión.

En relación al grupo aula, donde se encuentran los espectadores, se proponen medidas dirigidas a informar sobre el bullying, su identificación, los recursos de ayuda, cómo afrontarlo si se detecta. Del mismo modo, se sugiere sensibilizar al alumnado sobre la realidad del maltrato y de sus implicaciones en la vida, incluso adulta, de las víctimas. Todo ello podría ayudarles a identificar la situación de abuso que supone el maltrato, tomar la decisión responsable de detener o denunciar la situación, y ofrecer su apoyo a la víctima. La revisión y los estudios que se han realizado para la presente tesis contribuyen a especificar medidas que, incluidas en las políticas educativas, en los planes de convivencia y en la práctica docente, podrían ser útiles en la prevención e intervención contra el bullying y el cyberbullying.

### *Limitaciones*

La presente tesis doctoral tiene fortalezas, como se ha descrito previamente en este capítulo, pero también limitaciones. Entre esas limitaciones se pueden destacar las siguientes:

En el primer estudio se realizó un muestreo incidental, no aleatorio. Los participantes fueron personas adultas antiguas víctimas de bullying, por lo que el estudio se realizó partiendo del recuerdo de los participantes. Asimismo, algunos cuestionarios fueron creados ad hoc para el estudio y se validaron con la misma muestra del estudio. No obstante, el hecho de que el grupo de apoyo virtual desde el que se seleccionó la muestra pertenezca a la única asociación nacional española que cuenta con un proyecto de este tipo, aumenta, en cierta medida, la representatividad de la misma. Por otro lado, los estudios sobre memoria autobiográfica sustentan la idea de que el recuerdo constituye un elemento válido y confiable para la reconstrucción de la experiencia (Brewin et al., 1993; Rivers, 2001), sobre todo si estos fueron de fuerte impacto y contenido emocional (Brown & Kulik, 1977; Conway, 1995; Heuer & Reisberg, 1990). Si bien es cierto que los resultados hubiesen sido más precisos de haber podido encuestar a un mayor número de participantes, Bryman y Cramer (2011) señalaron que si el objetivo del estudio no es la validación de un instrumento, sino describir relaciones entre variables, se puede realizar un análisis factorial con muestras más pequeñas. Por ello, aunque se ha de ser prudente en la transferencia de resultados, teniendo en cuenta el objetivo de este estudio exploratorio, los resultados han abierto vías de comprensión en elementos clave del recuerdo y el bienestar y equilibrio personal futuro de quienes han sido víctimas del oscuro fenómeno del acoso escolar.

Entre las limitaciones del segundo y tercer estudio, cabe mencionar que estos datos fueron recolectados con una muestra transversal y, por lo tanto, no es posible establecer la relación causal o el orden de ocurrencia de la victimización cara a cara frente a la ciber victimización, ni entre las competencias socioemocionales y las distintas formas de involucración en el bullying y en el cyberbullying. Estudios longitudinales futuros podrían aclarar si, por ejemplo, los estudiantes se convierten en

víctimas de la intimidación cara a cara primero y luego también son ciber acosados, si son ciber acosados primero y luego intimidados presencialmente o si estas dos formas de victimización ocurren al mismo tiempo, y qué variables predicen una mayor involucración en cada tipo de victimización. Del mismo modo, podrían aclarar si las competencias socioemocionales influyen en el ejercicio de la agresión o viceversa. No obstante, incluso con algunas limitaciones, se debe enfatizar que el estudio actual conducido con una muestra representativa de adolescentes aporta resultados que pueden ser útiles para la investigación y la práctica relacionada con el bullying y el cyberbullying. Asimismo, aunque se necesitan más estudios, parece que el fomento de las competencias sociales y emocionales podría ser un componente útil de los programas contra el maltrato entre escolares y debería incluirse en las políticas y prácticas educativas.

## **9.5 Conclusiones**

Para la presente tesis doctoral se ha realizado una revisión de estudios longitudinales referidos a factores socioemocionales de riesgo y protección contra el bullying y el cyberbullying en la base de datos Web of Science. El marco teórico resultante ofrece una visión objetiva de aquellos factores que incrementan o disminuyen las probabilidades de verse involucrado en el fenómeno violento, ya sea como agresor, como víctima o como agresor-víctima. Posteriormente, se plantearon y llevaron a cabo tres estudios transversales que suponen un acercamiento a la realidad del maltrato entre escolares, así como a las posibles competencias que pueden trabajarse desde la escuela para prevenir e intervenir en su reeducación y reparación.

El primer estudio ha supuesto un avance en la comprensión de las implicaciones del maltrato teniendo en cuenta la percepción de las propias víctimas, ya en la edad

adulta. Así, se sabe que las emociones más frecuentes son también las más persistentes, y que seguir adelante con los estudios y con los objetivos vitales, así como el apoyo social percibido, está relacionado con la autoestima y la satisfacción vital a largo plazo. En el segundo estudio se analizó un grupo de victimización que raramente es examinado y comparado con otros grupos, a saber, aquellas víctimas que sufren maltrato presencial y cibernético al mismo tiempo o víctimas mixtas. Estas víctimas mixtas representan el segundo grupo en el orden de prevalencia y sufren de manera más severa maltrato presencial frente a aquellas que sufren solo maltrato presencial. Y en el tercer estudio se pone de manifiesto que son los agresores quienes presentan carencias en las competencias socioemocionales y no las víctimas y, por tanto, quienes requieren de una intervención que les permita aprender a convivir con las demás personas del entorno, con todo lo que ello implica.

Todo ello, sumado a la revisión realizada que pone de manifiesto elementos clave para la posible detección del maltrato, como la falta de expresividad emocional en las víctimas y el estatus social elevado dentro del aula en los agresores, supone un avance en distintos niveles. A nivel científico ha supuesto un avance en la comprensión de la victimización, de los entornos en los que se produce y de las carencias socioemocionales de los agresores. A nivel social, la divulgación de estos resultados son útiles para derribar mitos aún presentes sobre el perfil de víctima y de agresor. Y a nivel educativo, se sugieren medidas a incluir en las políticas educativas y en los planes de convivencia, de índole socioemocional y pedagógico. Asimismo, se resalta la importancia del docente y de profesionales de la pedagogía en la prevención, detección e intervención contra el bullying y el cyberbullying.

## REFERENCIAS

Aluede, O, Adeleke, G., Omoike, D, & Afen-Akpaida, J, (2008). A Review Of The Extent, Nature, Characteristics And Effects Of Bullying Behaviour In Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151-158.

Andersen, L.P., Labriola, M., Andersen, J.H., Lund, T. & Hansen, C.D. (2015). Bullied at school, bullied at work: a prospective study. *BMC Psychology*, 3, 35. DOI: 10.1186/s40359-015-0092-1

Athanasiades, C., Baldry, A.C., Kamariotis, T., Kostouli, M. & Psalti, A. (2016). The “net” of the Internet: Risk Factors for Cyberbullying among Secondary-School Students in Greece. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 301–317. DOI:10.1007/s10610-016-9303-4

Atherton, O.E., Schofield, T.J., Sitka, A., Conger, R.D. & Robins, R.W. (2016). Unsupervised self-care predicts conduct problems: The moderating roles of hostile aggression and gender. *Journal of Adolescence*, 48, 1-10.

Badaly, D., Kelly, B. M., Schwartz, D., & Dabney-Lieras, K. (2013). Longitudinal associations of electronic aggression and victimization with social standing during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 891-904.

Bagwell, C.L. & Schmidt, M.E. (2011). The friendship quality of overtly and relationally victimized children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(2), 158-185.

Barlett (2015). Predicting adolescent's cyberbullying behavior: A longitudinal risk analysis. *Journal of Adolescence*, 41, 86-95.



Barraca, J., y Fernández, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*.

Batanova, M., Espelage, D. L., & Rao, M. A. (2014). Early Adolescents' Willingness to Intervene: What Roles do Attributions, Affect, Coping, and Self-Reported Victimization Play? *Journal of School Psychology, 52*(3), 279-293.

Bauman, S. (2008). Victimization by bullying and harassment in high school: findings from the 2005 youth risk behavior survey in a southwestern state. *Journal of School Violence, 7*, 86–104.

Beltrán-Catalán, M., Zych, I. & Ortega-Ruíz, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estés, 21*(2-3), 219-232.

Berger, C. & Caravita, S.C.S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence, 46*, 45-56.

Bhui, K., Silva, M.J., Harding, S. & Stansfeld, S. (2017). Bullying, Social Support, and Psychological Distress: Findings From RELACHS Cohorts of East London's White British and Bangladeshi Adolescents. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*. Elsevier Inc. In Press. DOI:10.1016/j.jadohealth.2017.03.009

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victims problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315–329.

Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., . . .  
Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role  
of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, 25(2),  
333-346. doi:10.1017/S0954579412001095

Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked  
publics in teenage social life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital  
Media* (pp. 119- 142). Cambridge, MA: MIT Press.

Brendgen, M., Boivin, M., Dionne, G., Barker, E.D., Vitaro, F., Girard, A.,  
Tremblay, R. & Pérusse, D. (2011). Gene-environment processes linking aggression,  
peer victimization, and the teacher-child relationship. *Child Development*, 82(6), 2021-  
2036. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01644.x.

Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G. & Boivin, M. (2016). Personal  
and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary  
school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1103-1114.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas.  
*International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367–378.

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.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013  
CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and  
elementary school edition*. Chicago, IL: Author

Cooley, J.L. & Fite, P.J. (2016). Peer Victimization and Forms of Aggression During Middle Childhood: The Role of Emotion Regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 535–546. DOI: 10.1007/s10802-015-0051-6

Cosma, Whitehead, Neville, Currie & Inchley (2017). Trends in bullying victimisation in Scottish adolescents 1994-2014: changing associations with mental well-being. *International Journal of Public Health*, 62(6), 639-646.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H. et al. (2009) *International Journal of Public Health*, 54(2), 216. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>

Cross, D., Lester, L. & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation *International Journal of Public Health*, 60, 207–217. DOI 10.1007/s00038-015-0655-1

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria: 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657–677.

Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otros tipos de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.

Del Rio, J., Sádaba, C. & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la Amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-130. Injuve, Madrid.

Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J., & Storch, E. A. (2011). Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 297-302.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre escolares en España: prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362 (en prensa). DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-90-481-2660-6\_57

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual / Behavioral Psychology, 20*(1), 169-181.

Fanti K. A., Frick P. J., Georgiou S. (2009). Linking callous–unemotional traits to instrumental and non-instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 31*, 285–298.

Fanti, K.A. & Kimonis, E.R. (2013). Dimensions of Juvenile Psychopathy Distinguish “Bullies,” “Bully-Victims,” and “Victims”. *Psychology of Violence, 3*(4), 396–409.

Fanti, K.A., Demetriou, A.G. & Hawa V.V. (2012): A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 168-181.

Ferguson, C.J., Olson, C.K., Kutner, L.A. & Warner, D.E. (2014). Violent Video Games, Catharsis Seeking, Bullying, and Delinquency: A Multivariate Analysis of Effects. *Crime & Delinquency*, 60(5), 764-784.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

Festl, R. & Quandt, T. (2016). The Role of Online Communication in Long-Term Cyberbullying Involvement Among Girls and Boys. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 1931–1945. DOI 10.1007/s10964-016-0552-9

Fontaine, N.M.G., Hanscombe, K.B., Berg, M.T., McCRory, E.J. & Viding, E. (2016). Trajectories of Callous-Unemotional Traits in Childhood Predict Different Forms of Peer Victimization in Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 18, 1-9. DOI: 10.1080/15374416.2015.1105139.

Foster, H. & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 1596-1610. DOI 10.1007/s10964-012-9890-4

Gámez-Guadix, M. & Gini, G. (2016). Individual and class justification of cyberbullying and cyberbullying perpetration: A longitudinal analysis among adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 81–89.

Gámez-Guadix, M., Borrajo, E. & Almendros, C. (2016). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions* 5(1), 100–107. DOI: 10.1556/2006.5.2016.013

Garandeau, C.F., Lee, I.A. & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth Adolescence*, 43(7), 1123-1133. DOI: 10.1007/s10964-013-0040-4.

Georgiou, S.N. & Fanti, K.A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13(3), 295-311. DOI: 10.1007/s11218-010-9116-0

Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a metaanalysis. *Pediatrics*, 123(3),1059-1065.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.

Gower, A.L., Shlafer, R.J., Polan, J., McRee, A. -L., McMorris, B.J., Pettingell, S.L., et al. (2014). Brief report: Associations between adolescent girls' social–emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37, 67–71.

Hamer, A.H. & Konijn, E.A. (2015). Adolescents' Media Exposure May Increase Their Cyberbullying Behavior: A Longitudinal Study. *Journal of Adolescent Health*, 56, 203-208.

Hamer, A.H. & Konijn, E.A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences*, 102, 1–6.

Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *The Journal of*

*Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 51(1), 59–65. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>

Herrera-López, M., Romera, E. & Ortega-Ruíz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista latinoamericana de psicología* (en prensa).

Jang, H., Song, J. & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior*, 31, 85–93.

Janssen, I., Boyce, W.F. & Pickett, W. (2012). Screen time and physical violence in 10 to 16-year-old Canadian youth. *International Journal of Public Health*, 57, 325–331. DOI 10.1007/s00038-010-0221-9

Jetelina et al. (2016). The Association Between Familial Homelessness, Aggression, and Victimization Among Children. *Journal of Adolescent Health*, 59, 688-695.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education*, 15, 41–58.

Kowalski, R.M. & Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.

Lievens, E. (2014). Bullying and sexting in social networks: protecting minors from criminal acts or empowering minors to cope with risky behaviour? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 42, 251–270.



Liu, X., Chen, G., Hu, P., Guo, G. & Xiao, S. (2017). Does Perceived Social Support Mediate or Moderate the Relationship Between Victimization and Suicidal Ideation Among Chinese Adolescents? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 123-136. DOI: 10.1017/jgc.2015.30

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Service Review*, 34, 63-70.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.

Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A Cross-National Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133–144.

Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. & Scott J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60.

Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36, 495–505.

Olweus (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.

Olweus (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. DOI: 10.1080/17405629.2012.682358

Olweus D. (1997). Bully/Victim problems in school: Facts and Intervention, *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.

Olweus D. (1999). *Sweden. In the nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. London: John.

Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying in school: Basic facts and a school-based intervention program, *Prospects*, 25, 133-139.

Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp.3-20). New York: Guilford Publications.

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado 1 de agosto de 2017 de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>

Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega et al. (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R. (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza.

Ortega, R., & Mora-Mechán, J. A. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 515-528.

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217 (4), 197-204.

Oshio, T., Umeda, M., & Kawakami, N. (2013). Childhood adversity and adulthood subjective well-being: evidence from Japan. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 843–860.

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “Guess What I Just Heard!”: Indirect Aggression Among Teenage Girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.

Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom Norms of Bullying Alter the Degree to Which Children Defend in Response to Their Affective Empathy and Power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913–920.

Polan J., Sieving R. E., McMorris B. J. (2013). Are young adolescents’ emotional and social skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*, 14, 599-606.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722–741.

Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 38(6), 1917–1931.

Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemen, A. M. (2013). Children’s intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51, 669–682.

Romera, E. M., del Rey, R., & Ortega, R. (2011b). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624–629.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Sainio, M. & Hodges, E.V.E. (2013). Electronic victimization: Correlates, antecedents and consequences among elementary and middle school students. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 442-453. DOI: 10.1080/15374416.2012.759228

Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 55–80). Madrid: Alianza.

Schokman C., Downey L. A., Lomas J., Wellham D., Wheaton A., Simmons N., Stough C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194–200.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.

Seung-ha, L., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2016). Participant roles in peer victimization among young children in South Korea: peer-, self-, and teacher nominations. *Aggressive Behavior*, 42(3), 287–298.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012), Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.

Slee, R. (2003) 'Teacher education, government and inclusive schooling: the politics of the Faustian waltz', in J. Allan (ed.) *Inclusion, Participation and Democracy: what is the purpose?* The Netherlands: Kluwer.

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, Londres.

Sumter, S.R. & Baumgartner, S.E. (2017). Psychosomatic complaints in adolescence: Untangling the relationship between offline and online peer victimization, psychosomatic complaints and social support. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-415. DOI: 10.1080/17405629.2016.1215980

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475–483.

Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36, 639–649.

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

Ttofi, M. M., Eisner, M., & Bradshaw, C. P. (2014). What have we learned from systematic reviews of bullying prevention programs? A synthesis of current evaluation research. In G. Bruinsma & D. Weisburd (Eds.), *Encyclopedia of criminology and criminal justice* (pp. 231–242). New York, NY: Springer-Verlag. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5690-2\\_585](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5690-2_585)

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73.

Viding E., Simmonds E., Petrides K. V., Frederickson N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50, 471–481.

Waasdorp, T.E. & Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50, 521–534.

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.

Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimization and internalizing difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32, 293-30.

Yakushko, O. (2005). Influence of social support, existential well-being, and stress over sexual orientation on self-esteem of gay, lesbian, and bisexual individuals. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 131-143.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. New York: Springer

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.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.



