



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

EI CYBERBULLYING Y AJUSTE PSICOSOCIAL Y ESCOLAR EN
ESTUDIANTES DE 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raquel Escortell Sánchez



Tesis **Doctorales**

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DIDÁCTICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**CYBERBULLYING Y AJUSTE PSICOSOCIAL Y ESCOLAR EN
ESTUDIANTES DE 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Raquel Escortell Sánchez

Tesis presentada para aspirar al grado de

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

MENCIÓN DE DOCTORA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado en Investigación Educativa: Psicología y Educación

Dirigida por:

Dra. Beatriz Delgado Domenech

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Alicante

Financiación:

Proyecto GV/2015/111 de la Consellería de Educación



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa

lo que la hizo tan importante”.

Antoine de Saint- Exupéry

(El Principito)

AGRADECIMIENTOS

Es complicado escribir unas palabras de agradecimiento para todas y cada una de las personas que, a lo largo de estos tres años, han puesto su granito de arena a este trabajo en forma de palabras de ánimo, fuerza o simplemente con una sonrisa.

En primer lugar, gracias a la Dra. Beatriz Delgado, Bea desde un congreso en La Habana. Gracias por enseñarme a querer mi Tesis, por tu exigencia enmascarada en motivación, por amar tu trabajo, por tu dedicación y comprensión, pero, sobre todo, gracias por recibirme siempre con una sonrisa. Eres todo un ejemplo a seguir y ha sido un auténtico placer trabajar bajo tu dirección.

Agradecida también a todo el equipo de investigación de la Universidad de Alicante por aportarme, a través de mi directora, mucha información que ha sido de gran utilidad para mi Tesis.

A todo el equipo de la Universidad Máximo Gómez Báez en Cuba, profesora Alina, Idarmis, Sadi, Marcia, Roxana, Víctor, etc. Especial mención al profesor Soto y a la Decana de la Facultad de Psicología-Pedagogía, Idaira, por contar conmigo durante dos años para colaborar con la universidad. Allí aprendí el verdadero significado de la “calidad en la enseñanza”.

A la isla de Cuba en su conjunto y grandeza, porque todavía cierro los ojos y huelo el mar, todavía huelo la arena mojada, porque en tus tierras he crecido aun siendo ya una mujer y porque allí he pasado tres de los mejores años de mi vida. Gracias por todas las personas que has puesto en mi camino.

A mi padre, porque estés donde estés sé que estarás orgulloso de mí. A mi madre, porque sin ser consciente de ello, me has hecho una mujer fuerte y que crece ante las adversidades, gracias mamá. A mi hermana, mi cuñado y mi sobrino Iker, porque están cuando no están y son aunque no sean, pero sobre todo porque son una pieza fundamental en mi vida. Sin todos ellos, sin mi familia, yo no estaría escribiendo estas líneas.

A mi compañero de vida, Asier. Gracias por llevarme de la mano a conocer el mundo física y emocionalmente, aunque, sin duda, el mejor viaje ha sido conocerte. Gracias por presentarme a mí misma, por confiar en mí y por darme tu amor. Gracias

por tu apoyo incondicional y por tu paciencia. Gracias por ser y estar. Somos un gran equipo, somos el mejor equipo.

Por último y no por ello menos importante, a mis amigas, cuya locura es el antídoto perfecto en un mundo enfermo. Flor, Sara, Juanita, Susana, Ana y un largo etcétera. Gracias por vuestro apoyo incondicional, por atender mis S.O.S's, y por compartir conmigo el lado divertido de la vida. ¡Os adoro!

No puedo olvidarme de los que ya no están, de aquellos que se quedaron en el camino y que, aunque se llevaron mucho, dejaron mucho más. Y gracias de antemano al futuro, a ese que todavía no ha llegado y que espero guarde relación con esta Tesis.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este trabajo ha sido financiado mediante el Proyecto *Ciberacoso (cyberbullying), la ansiedad, el rechazo escolar y el ajuste psicosocial en la preadolescencia* con número de referencia GV/2015/111 perteneciente a la convocatoria de Ayudas para la realización de Proyectos de I+D para Grupos de Investigación Emergentes (GV/2015) de la Consellería de Educación.

Los resultados de la Tesis Doctoral han sido publicados en un capítulo de libro y tres comunicaciones en congresos, así como en campañas de prevención en Cuba, a través de la Universidad Máximo Gómez Báez.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL	29
REVISIÓN TEÓRICA	37
CAPÍTULO 1: CYBERBULLYING: CONCEPTO, PREVALENCIAS Y RELACIÓN CON FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS	39
1.1. INTRODUCCIÓN.....	41
1.2. LAS TIC EN LA "ERA DIGITAL".....	42
1.2.1. Impacto de las nuevas tecnologías.....	42
1.2.2. Consumo y frecuencia de uso de los dispositivos digitales	46
1.2.3. Formas de acoso digital.....	47
1.3. DEFINICIÓN Y CONCEPTO DE ACOSO CIBERNÉTICO	50
1.3.1. Aproximación al concepto de cyberbullying.....	50
1.3.2. Overlapping o solapamiento bullying-cyberbullying	59
1.3.3. Los protagonistas implicados	66
1.4. MOTIVACIONES O ATRIBUCIONES CAUSALES	70
1.5. PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING	72
1.5.1. Cyberbullying en España.....	72
1.5.2. Cyberbullying en Europa	77
1.5.3. Cyberbullying en el resto del mundo	78
1.5.4. Cyberbullying en Educación Primaria	79
1.6. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	84
1.6.1. Diferencias de cyberbullying en función del sexo.....	84
1.6.1.1. Análisis global	84
1.6.1.2. Diferencias en estudiantes de Educación Primaria	87
1.6.2. Diferencias de cyberbullying en función de la edad.....	89
1.6.2.1. Análisis global	89
1.6.2.2. Diferencias en estudiantes de Educación Primaria	90
1.7. PERSPECTIVA JURÍDICA Y SOCIAL: DELITOS INVISIBLES	91
CAPÍTULO 2: TEORÍAS EXPLICATIVAS, FACTORES ANTECEDENTES, CONSECUENTES Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE CYBERBULLYING	99
2.1. INTRODUCCIÓN	101
2.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CIBERACOSO	102
2.3. FACTORES ANTECEDENTES DEL ACOSO CIBERNÉTICO.....	104
2.3.1. Factores de riesgo.....	104
2.3.1.1. Factores de riesgo individuales.....	104
2.3.1.2. Factores de riesgo familiares	105
2.3.1.3. Factores de riesgo sociales.....	106
2.3.1.4. Factores de riesgo escolares.....	108
2.4. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	108
2.5. CONSECUENCIAS DEL CYBERBULLYING.....	110

2.6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	115
2.6.1. <i>Programas preventivos</i>	115
2.6.1.1. Programas de prevención primaria	115
2.6.1.2. Programas de prevención secundaria.....	117
2.6.1.3. Programas de prevención terciaria.....	119
2.6.2. <i>Sitios web</i>	121
2.6.2.1. Recursos web en España.....	122
2.6.2.2. Recursos web internacionales.....	125
 CAPÍTULO 3: RELACIÓN ENTRE CYBERBULLYING Y VARIABLES DE AJUSTE ACADÉMICO, PERSONAL Y SOCIAL	131
 3.1. INTRODUCCIÓN	133
3.2. CYBERBULLYING Y ANSIEDAD ESCOLAR	134
3.2.1. <i>Concepto y modelo teórico explicativo</i>	134
3.2.2. <i>Relación con investigaciones previas</i>	134
3.2.3. <i>Análisis predictivos sobre el cyberbullying y la ansiedad escolar</i>	136
3.3. CYBERBULLYING Y AUTOCONCEPTO	137
3.3.1. <i>Concepto y modelo teórico explicativo</i>	137
3.3.2. <i>Relación con investigaciones previas</i>	138
3.3.3. <i>Análisis predictivos sobre el cyberbullying y el autoconcepto</i>	141
3.4. CYBERBULLYING Y AGRESIVIDAD	142
3.4.1. <i>Concepto y modelo teórico explicativo</i>	142
3.4.2. <i>Relación con investigaciones previas</i>	143
3.4.3. <i>Análisis predictivos sobre el cyberbullying y la agresividad</i>	145
3.5. CYBERBULLYING Y PERSONALIDAD	146
3.5.1. <i>Concepto y modelo teórico explicativo</i>	146
3.5.2. <i>Relación con investigaciones previas</i>	147
3.5.3. <i>Análisis predictivos sobre el cyberbullying y la personalidad</i>	150
3.6. CYBERBULLYING Y METAS ACADÉMICAS	151
3.6.1. <i>Concepto y modelo teórico explicativo</i>	151
3.6.2. <i>Relación con investigaciones previas</i>	152
3.6.3. <i>Análisis predictivos sobre el cyberbullying y las metas académicas</i>	153
 ESTUDIO EMPÍRICO	157
 CAPÍTULO 4: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO	159
4.1. INTRODUCCIÓN GENERAL, JUSTIFICACIÓN Y APORTACIONES	161
4.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	162
4.3. MÉTODO	168
4.3.1. <i>Muestra</i>	168
4.3.2. <i>Variables e instrumentos</i>	170
4.3.2.1. <i>Cyberbullying. Screening de Acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013a)</i>	170

4.3.2.2. Ansiedad escolar. Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP; García-Fernández et al., 2014).....	172
4.3.2.3. Autoconcepto. Self-Description Questionnaire I (SDQ-I; Marsh, 1986).	174
4.3.2.4. Agresividad. Aggression Questionnaire (AQ; Buss y Perry, 1992; adaptado por Andreu, Peña y Grana, 2002).	176
4.3.2.5. Personalidad. Cuestionario Big Five de Personalidad para Niños y Adolescentes (BFQ-NA; Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli, 2003; adaptado por del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006).	178
4.3.2.6. Metas académicas. Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (Achievement Goals Tendencies Questionnaire. AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991; adaptado por Inglés et al., 2011).	180
4.3.3. Procedimiento	182
4.3.4. Diseño	185
4.3.5. Análisis de datos	185
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	189
5.1. INTRODUCCIÓN	191
5.2. PREVALENCIA DE CONDUCTAS DE CYBERBULLYING.....	191
5.2.1. Víctimas.....	191
5.2.2. Acosadores.....	192
5.2.3. Observadores	193
5.3. DIFERENCIAS DE SEXO Y CURSO EN CONDUCTAS DE CYBERBULLYING	196
5.3.1. Diferencias en función del sexo	196
5.3.1.1. Estudio con la puntuación de las subescalas.....	196
5.3.1.2. Estudio con la puntuación de los ítems.....	196
5.3.2. Diferencias en función del curso	202
5.3.2.1. Estudio con la puntuación de las subescalas.....	202
5.3.2.2. Estudio con la puntuación de los ítems.....	202
5.4. RELACIÓN ENTRE CYBERBULLYING (VÍCTIMA, AGRESOR Y OBSERVADOR) Y VARIABLES PSICOSOCIALES Y ESCOLARES	213
5.4.1. Cyberbullying y ansiedad escolar.....	214
5.4.1.1. Víctimas	214
5.4.1.2. Acosadores.....	216
5.4.1.3. Observadores	218
5.4.2. Cyberbullying y autoconcepto	222
5.4.2.1. Víctimas	223
5.4.2.2. Acosadores.....	224
5.4.2.3. Observadores	226
5.4.3. Cyberbullying y agresividad	231
5.4.3.1. Víctimas	231
5.4.3.2. Acosadores.....	232

5.4.3.3. Observadores	234
5.4.4. <i>Cyberbullying y personalidad</i>	237
5.4.4.1. Víctimas	237
5.4.4.2. Acosadores.....	238
5.4.4.3. Observadores	240
5.4.5. <i>Cyberbullying y metas académicas</i>	244
5.4.5.1. Víctimas	244
5.4.5.2. Acosadores.....	246
5.4.5.3. Observadores	247
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	251
6.1. DISCUSIÓN	253
6.1.1. <i>Estudio de prevalencias de conductas de cyberbullying según rol</i>	253
6.1.2. <i>Diferencias de sexo y curso en víctimas, acosadores y observadores</i>	260
6.1.2.1. Diferencias de sexo.....	260
6.1.2.2. Diferencias de curso	267
6.1.3. <i>Variables psicosociales y escolares</i>	271
6.1.3.1. Ansiedad escolar	271
6.1.3.2. Autoconcepto.....	277
6.1.3.3. Agresividad.....	282
6.1.3.4. Personalidad.....	287
6.1.3.5. Metas académicas	293
6.2. CONCLUSIONES.....	303
6.3. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	312
6.4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	315
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	319



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Índice tablas

Tabla 1. Terminología designada por diferentes autores.....	53
Tabla 2. Definiciones del cyberbullying.....	54
Tabla 3. Formas de presentación de ciberacoso (elaboración propia con información extraída de Garaigordobil 2014; Kowalski, Limber y Agatston, 2010; Martínez y Ortigosa, 2010; Torres et al., 2014).	57
Tabla 4. Semejanzas y diferencias bullying-cyberbullying y particularidades del ciberacoso (elaboración propia con información extraída de Aguilar, 2015; Batrina, 2012; Benzmilller, 2013; Bernete, 2010; Blanco, de Caso y Navas, 2012; García, 2013; García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011; Law, Shapka, Hymel, Olson y Waterhouse, 2012; Ortega, del Rey y Casas, 2013).	61
Tabla 5. Características distintivas del cyberbullying.	65
Tabla 6. Prevalencias de cyberbullying en España.	75
Tabla 7. Prevalencia de acoso cibernético en Educación Primaria a nivel mundial.	80
Tabla 8. Estudios en los que no se hallaron diferencias de sexo en cyberbullying (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).....	85
Tabla 9. Diferencias de sexo halladas en diferentes estudios (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).	86
Tabla 10. Estudios en los que no se hallan diferencias de sexo en cyberbullying (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).....	88
Tabla 11. Diferencias de sexo halladas en diferentes estudios (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).	88
Tabla 12. Modificaciones actuales en materia legal.	94
Tabla 13. Estrategias de afrontamiento de los observadores.	110
Tabla 14. Consecuencias del cyberbullying en función del rol desempeñado.	113
Tabla 15. Medidas de segundo nivel según Salmerón et al. (2015).	119
Tabla 16. Estrategias de prevención terciaria (elaboración propia con información extraída de Garaigordobil, 2014).....	119
Tabla 17. Cinco grandes factores de la personalidad (elaboración propia con información extraída de Costa y McCrae, 1985; Delgado, 2010; Hernangómez y Fernández, 2012; McCrae y Costa, 2008).	146
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de alumnos por centro seleccionado.....	168
Tabla 19. Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra total por sexo y curso.	169
Tabla 20. Elementos evaluados en el IAEP de Primaria.	173

Tabla 21. Subescalas y ejemplos del SDQ-I.....	175
Tabla 22. Prevalencia de conductas de cyberbullying en víctimas.....	192
Tabla 23. Prevalencia de conductas de ciberacoso en acosadores.....	193
Tabla 24. Prevalencia de conductas de cyberbullying en observadores.	194
Tabla 25. Diferencias de victimización, acoso y observación de cyberbullying por sexo.	196
Tabla 26. Diferencias de conductas de victimización de cyberbullying por sexo.	197
Tabla 27. Diferencias de conductas de acoso de cyberbullying por sexo.....	199
Tabla 28. Diferencias de conductas de observación de cyberbullying por sexo.	200
Tabla 29. Diferencias de victimización, acoso y observación de cyberbullying por curso.	202
Tabla 30. Diferencias de conductas de victimización de cyberbullying por curso.....	203
Tabla 31. Diferencias de conductas de acoso de cyberbullying por curso.	204
Tabla 32. Diferencias de conductas de observación de cyberbullying por curso.	206
Tabla 33. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos y factores de ansiedad escolar entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.....	214
Tabla 34. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de ciberacoso.	216
Tabla 35. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos y factores de ansiedad escolar entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.....	216
Tabla 36. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.	218
Tabla 37. Diferencias de medias y desviaciones típicas de factores de ansiedad escolar entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.	218
Tabla 38. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser observador de cyberbullying.	220
Tabla 39. Diferencias de medias y desviaciones típicas de autoconcepto entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.	223
Tabla 40. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de cyberbullying.	224
Tabla 41. Diferencias de medias y desviaciones típicas de autoconcepto entre estudiantes acosadores y no acosadores de cyberbullying.	225

Tabla 42. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.	226
Tabla 43. Diferencias de medias y desviaciones típicas de autoconcepto entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.....	226
Tabla 44. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser observador de cyberbullying.	227
Tabla 45. Diferencias de medias y desviaciones típicas de agresividad entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.	231
Tabla 46. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de cyberbullying.	232
Tabla 47. Diferencias de medias y desviaciones típicas de agresividad entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.	233
Tabla 48. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.	234
Tabla 49. Diferencias de medias y desviaciones típicas de agresividad entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.....	234
Tabla 50. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos de personalidad entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.	237
Tabla 51. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de ciberacoso.	238
Tabla 52. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos de personalidad entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.....	239
Tabla 53. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.	240
Tabla 54. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos de personalidad entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.	240
Tabla 55. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser observador de ciberacoso.	241
Tabla 56. Diferencias de medias y desviaciones típicas de metas académicas entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.	245
Tabla 57. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de cyberbullying.	245
Tabla 58. Diferencias de medias y desviaciones típicas de metas académicas entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.	246
Tabla 59. Diferencias de medias y desviaciones típicas de metas académicas entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.....	247

Tabla 60. Relación entre hipótesis planteadas y resultados hallados..... 298



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Índice figuras
Universidad de Alicante

Figura 1. Triada de rasgos característicos de las conductas de bullying (elaboración propia con información extraída de Olweus, 1999).	51
Figura 2. Funciones tecnológicas del dispositivo móvil (elaboración propia con información extraída de Díez et al., 2015).	56
Figura 3. Porcentajes de cibervictimización ocasional por Comunidad Autónoma (elaboración propia con información extraída de Sastre, 2016).	74
Figura 4. Dimensiones atribucionales según Weiner (1992).	103
Figura 5. Pautas para un protocolo de actuación (elaboración propia con información extraída de Álvarez et al., 2014).	116
Figura 6. Modelo jerárquico del autoconcepto (Shavelson et al., 1976, tomado de Delgado, 2010).	138
Figura 7. Modelo explicativo de la agresividad tomando como referencia el análisis factorial del AQ (elaboración propia con información extraída de Pino et al., 2009).	143
Figura 8. Estructura trifactorial de Hayamizu y Weiner (1991).	152
Figura 9. Porcentajes de alumnos por centro seleccionado.	169
Figura 10. Distribución de sujetos por sexo.	170
Figura 11. Distribución de sujetos por curso.	170
Figura 12. Procedimiento de recogida de información.	184
Figura 13. Prevalencia de conductas de cyberbullying en víctimas, acosadores y observadores.	195
Figura 14. Resultados en función del sexo en escala de víctimas.	208
Figura 15. Resultados en función del curso en escala de víctimas.	209
Figura 16. Resultados en función del sexo en escala de acosadores.	210
Figura 17. Resultados en función del curso en escala de acosadores.	211
Figura 18. Resultados en función del sexo en escala de observadores.	212
Figura 19. Resultados en función del curso en escala de observadores.	213
Figura 20. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en ansiedad escolar atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.	221
Figura 21. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de la ansiedad escolar. ...	222
Figura 22. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en autoconcepto atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.	229

Figura 23. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos en autoconcepto.....	230
Figura 24. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en agresividad atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.	236
Figura 25. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de la agresividad.	236
Figura 26. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en personalidad atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.	243
Figura 27. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de la personalidad.	244
Figura 28. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en metas académicas atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.	249
Figura 29. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de las metas académicas.	250
Figura 30. Hallazgos más representativos del perfil de víctima.	305
Figura 31. Hallazgos más representativos del perfil de acosador.	308
Figura 32. Hallazgos más representativos del perfil de observador.	311

RESUMEN

Es un hecho que el siglo XXI comenzó con el desarrollo de nuevos sistemas informáticos, dando paso a una sociedad en red que ha propiciado novedosos contextos de relaciones interpersonales, a la vez que ha sentado las bases de nuevos comportamientos de intimidación y exclusión guiados por las relaciones de abuso de poder. Este fenómeno, conocido en la actualidad como ciberacoso o *cyberbullying*, se define como una forma de acoso, que implica el uso de teléfonos móviles o Internet y otras tecnologías para acosar, amenazar o intimidar a alguien. Este comparte muchas características con el acoso tradicional, no obstante, presenta otras como el anonimato, la ubicuidad, o la rapidez de difusión que lo hacen más perjudicial. Dada su reciente aparición, estudios previos han dejado abiertos múltiples interrogantes con relación a variables psicosociales y escolares, sobre todo en la preadolescencia. Con la intención de dar respuesta a estos, el objetivo del presente estudio es analizar la prevalencia y las diferencias de sexo y curso del ciberacoso, así como su relación con la personalidad, el autoconcepto, las metas académicas, la agresividad y la ansiedad escolar, en una muestra de 548 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. Los resultados indican que la prevalencia del ciberacoso en los últimos cursos de primaria es moderada en conductas como el envío de mensaje ofensivos, la difamación y el robo de contraseñas, siendo la prevalencia de ciberacoso mayor en las chicas. Asimismo, el estudio de las variables psicosociales y escolares aporta perfiles diferentes en víctimas, acosadores y observadores. Así, las víctimas presentan una personalidad adaptativa, agresividad verbal baja, pero mayor ansiedad ante la victimización, así como un autoconcepto y orientación hacia metas de logro y aprendizaje bajas. Los acosadores manifiestan una personalidad ajustada, poca ira y ansiedad escolar, mientras que sus metas se orientan más hacia el refuerzo social y su autoconcepto es más bajo. Los observadores también presentan una personalidad adaptativa, menor ansiedad escolar, y un autoconcepto y metas escolares inferiores. Los análisis de regresión logística señalan que el bajo autoconcepto y las metas académicas son las variables más influyentes en la predicción de los tres roles involucrados en el ciberacoso. Las evidencias halladas se discuten estableciendo posibles direcciones para futuros estudios, así como implicaciones prácticas que puedan guiar la elaboración de programas para prevenir el ciberacoso.

Palabras clave: ciberacoso, cyberbullying, personalidad, ansiedad escolar, agresividad, metas académicas, autoconcepto, sexo, curso, prevalencias, TIC.

ABSTRACT

It is a fact that the 21st century began with the development of new computer systems, giving way to a networked society that has led to novel contexts of interpersonal relationships, while it has laid the foundations of new behaviors of intimidation and exclusion guided by relations of power abuse. This phenomenon, commonly known at present as cyberbullying is defined as a form of harassment that involves the use of mobile phones or the Internet and other technologies to harass, threaten or intimidate someone. Cyberbullying shares many conducts with traditional harassment, although it also boasts more as anonymity, ubiquity, or fast diffusion making it more harmful. Given its recent emergence, previous studies have left open many questions concerning psychosocial and school variables, especially in preadolescence. With the intention to respond to these studies, the aim of this study is to analyze the prevalence, gender and course differences of cyberbullying and its relationship with personality, self-concept, academic goals, aggression and school anxiety in a sample of 548 students in grades 5 and 6 of primary education. The results indicate that the prevalence of cyberbullying in the last years of primary education is significant in behaviors such as sending offensive message, defamation and theft of passwords, being the greater prevalence of cyberbullying in girls. Also, the study of psychosocial and school variables provide different profiles of victims, bullies and bystanders. Thus, victims exhibit an adaptive personality, low verbal aggression, but greater anxiety about victimization, low self-concept and orientation toward achievement goals and learning lower than non involved. Bullies show an adjusted personality, little anger and school anxiety, while their goals are more oriented toward social reinforcement and self-concept is lower. Bystanders also have an adaptive personality, low school anxiety, and low self-concept and school goals. Logistic regression analysis indicate that low self-concept and academic goals are the most influential variables in predicting the three roles involved in cyberbullying. The setting found evidence discussed possible directions for future studies as well as the practical implications that can guide the development of programs to prevent cyberbullying.

Key words: cyberbullying, personality, school anxiety, aggressiveness, academic goals, self-concept, gender, grade, prevalence, ICT.



Universitat d'Alacant
Introducción general
Universidad de Alicante

Las sociedades han ido experimentando a lo largo de los años un sinnúmero de cambios derivados de cada una de las etapas que han conformado su historia. Como parte imprescindible de la sociedad destaca el papel de la educación. La misma, ha pasado de ser considerada como un privilegio de unos pocos a un derecho fundamental, y ha dado paso al desarrollo de las sociedades alfabetizadas. Pero la educación no ha evolucionado como un ente aislado del resto de instituciones sociales, sino que todos sus cambios han estado fuertemente influenciados por los cambios que ha experimentado la sociedad en su conjunto. La educación está relacionada con la formación y el bienestar de sus miembros, de ahí la importancia de una educación integral que se haga cargo tanto del proceso formativo como del informativo.

Actualmente, la sociedad se está enfrentando a cambios tecnológicos que han dado lugar a una transformación radical en las formas de organización social, en las prácticas educativas (pizarras digitales, blogs de contenido, etc.), en las formas de diversión, relación, pero, sobre todo, en las formas de aprendizaje. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad que promueva tanto el desarrollo personal, como el ético, social y crítico. Además, deben brindar protección contra cualquier forma de violencia, más aún teniendo en cuenta que los centros y las aulas pueden llegar a ser un escenario de exclusión social y maltrato (Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega-Ruiz, 2014). Del mismo modo, conviene destacar que la escuela no es simplemente un espacio de transmisión de conocimientos, sino la puerta de entrada al mundo de las relaciones interpersonales, donde el proceso de socialización se convierte en la piedra angular, ya que la interacción con otros sujetos es un elemento esencial en el desarrollo de cualquier ser humano (González, 2013).

Con relación a las etapas de desarrollo, la adolescencia se sitúa como un periodo de transición entre la infancia y la juventud. Los protagonistas experimentan cambios de apariencia, actitud y conducta, se desarrollan cognoscitivamente, comienzan a relacionarse con un grupo social más amplio y a comprender la influencia afectiva y social de sus iguales (Albaladejo y Caruana, 2014). Una vez alcanzada la adolescencia, los jóvenes atraviesan un periodo crucial para la vida posterior. Los amigos tienen un rol cada vez más importante y, aunque siguen necesitando el cuidado de los padres, son capaces de cuidar a los demás si encuentran motivación para ello. Los adolescentes consolidan su sentido de identidad personal, sexual y social construyendo de este modo una imagen

positiva o negativa de ellos mismos que será determinante el resto de sus vidas (López, 2015).

Con relación al proceso de socialización en la infancia-adolescencia, es importante hacer mención a los aspectos fundamentales para un desarrollo social normativo. En este punto, conviene hacer hincapié en los hitos que caracterizan el desarrollo neurofuncional y cognitivo en estas etapas, puesto que será determinante a la hora de comprender los cambios cualitativos y cuantitativos que experimentan los estudiantes objeto de estudio.

Durante la etapa educativa de Educación Primaria, es decir entre los 6 y los 12 años, se produce en el niño una serie de procesos madurativos importantes a la vez que condicionantes para el progreso académico. Por una parte, se produce una mejora en la comprensión y en las estrategias de memoria, es decir, aumenta el nivel de desarrollo cognitivo, aunque continúa ampliándose durante la juventud y adultez. Asimismo, la funcionalidad prefrontal realiza un salto importante desarrollándose de manera más incipiente la capacidad de planificación, el diseño de estrategias, etc. En este sentido, se evoluciona de conductas básicamente impulsivas a otras más controladas y planificadas. Del mismo modo, se observa un aumento y mejora de la capacidad de crear esquemas de organización temporal, espacial y causal de los acontecimientos. Igualmente, en esta etapa se incrementa la comprensión y expresión de ideas mediante la lectura y escritura, así como una mejora en las habilidades lingüísticas. Las habilidades senso-perceptivas y motrices son normalmente plenas, la lectura evoluciona progresivamente y se alcanza una mejora de las habilidades cognitivas, tales como el pensamiento o el razonamiento.

Una vez comprendidos los procesos neurofuncionales que dirigen el desarrollo en la infancia, es necesario detenerse en la función que desempeñan las emociones. Las emociones no solo forman parte de la psique humana, sino que actúan de filtro para comunicar y asumir estados internos. La capacidad para reconocer las emociones es un factor necesario para la normal adaptación del niño al medio social y educativo (Gordillo et al., 2015). Además, el efecto del aprendizaje en las reacciones emocionales se empieza a ver durante su crecimiento, y con el paso del tiempo la expresión de algunas emociones se debilita mientras otras se fortalecen (Molina et al., 2010). En este sentido y atendiendo a edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, se destacan las siguientes competencias (Catalá, Valero, Caruana y Gómis, 2014): (a) personales, como la conciencia de uno

mismo (autoconciencia emocional, así como valoración y confianza personal adecuada) y la autogestión (motivación de logro, autocontrol emocional, adaptabilidad, etc.), y (b) sociales, como la conciencia social (comprensión de los demás, conciencia organizacional, etc.) y la gestión de las relaciones (comunicación, resolución de conflictos, establecimiento de vínculos, etc.).

El incorrecto desarrollo de estos factores (en estrecha relación con el autoconcepto o la autoestima) puede dar lugar a conductas desadaptativas que lleven a los jóvenes no solo a dañar al resto, sino a dañarse a sí mismos. Atendiendo a lo anterior, la escuela es considerada como uno de los principales escenarios de socialización y desarrollo donde sus protagonistas crean vínculos afectivos con sus pares y fruto de estas relaciones surgen, en ocasiones, formas de maltrato y hostigamiento (Lanzilloti y Korman, 2014a). Es por ello, que la literatura científica focaliza cada vez más sus estudios en los efectos del contexto ligados al establecimiento escolar (Castro y Reta, 2014). Además, se considera de suma trascendencia la implementación de programas para fomentar el desarrollo socioemocional durante toda la infancia y adolescencia, potenciando así la mejora en la convivencia y la prevención de la violencia en entornos educativos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Por otra parte, es un hecho que en las últimas décadas las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC en adelante) se han convertido en una herramienta para facilitar las relaciones interpersonales, pero también su uso inadecuado ha provocado la aparición de comportamientos de intimidación y exclusión guiados por las relaciones de abuso de poder. Este último fenómeno ha sido denominado ciberacoso o acoso cibernético (*cyberbullying* en lengua inglesa). Aunque las citadas conductas coinciden en gran medida con las perpetradas en el acoso tradicional o *bullying* (amenazas, insultos, agresión grabada, etc.), el anonimato tras el que se esconde en agresor, junto con la rápida difusión que caracteriza a las TIC, hacen de estas agresiones situaciones más dañinas y perjudiciales para las víctimas (Del Barrio, 2013). En el presente trabajo, se utilizarán indistintamente las denominaciones en español e inglés del ciberacoso y del acoso tradicional y, debido a que los términos *cyberbullying* y *bullying* son comúnmente usados en lengua castellana, estos aparecerán sin cursiva.

Si bien es cierto que los avances tecnológicos ofrecen infinidad de posibilidades, la forma en que usemos las TIC depende de nosotros. Es por ello, que se considera

indispensable la formación de nuevas competencias tecnológicas y de interacción, que permitan la formación y mantenimiento de una ciudadanía digital (Lanzilloti y Korman, 2014b). Estos cambios y avances de las TIC acontecidos a lo largo de las últimas décadas, han generado un creciente interés para la comunidad científica, centrándose precisamente gran parte de la labor investigadora en analizar el impacto social de Internet en los menores (Cloquell, 2015).

En lo que a España respecta, la mayoría de las investigaciones sobre ciberacoso se centran en adolescentes de 12 a 18 años. No obstante, en los últimos años se ha despertado el interés por la participación de jóvenes de 10 a 13 años en este fenómeno, lo que ha propiciado varios estudios nacionales que avalan la incidencia de este colectivo en las conductas señaladas (e.g. García, 2013; Giménez, 2015; Giménez, Arnaiz y Maquillón, 2013; Giménez, Maquillón y Arnaiz, 2015; Polo del Río, León del Barco, Felipe y Gómez, 2014). Por su parte, investigaciones internacionales ponen de manifiesto que el uso indebido de Internet aumenta la probabilidad de ciberacoso y victimización en estudiantes de Educación Primaria (e.g. Aoyama, Barnard-Brak y Talbert, 2011; Balakrishnan, 2015; Buelga, Cava y Musitu, 2010; Del Rio, Sabada y Bringué, 2010; Giménez, 2015; González y Calvo, 2012; Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva, 2013; Oliveros et al., 2012; Polo del Río et al., 2014; Robson y Witenberg, 2013; Sakellariou, Carrol y Houghton, 2012; Yang, Lin y Cheng, 2014). Aun siendo creciente el interés mostrado por la comunidad científica acerca de la aparición de este fenómeno a edades cada vez más tempranas, los hallazgos obtenidos son todavía escasos en relación con las cuestiones clave (funcionamiento, variables psicosociales, emocionales, cognitivas, etc.) que caracterizan a los alumnos de primaria involucrados en el ciberacoso.

La incidencia señalada cobra especial trascendencia no solo por el uso indebido que se está haciendo de los dispositivos electrónicos, sino por las numerosas consecuencias perniciosas que desencadenan en todos sus involucrados (víctimas, acosadores y observadores). Algunas de las más significativas van desde problemas psicosomáticos, psicosociales, emocionales y escolares, hasta otros de mayor gravedad como es la ideación suicida (e.g. Garaigordobil, 2016; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás y Jaureguizar, 2016; García-Fernández, Romera y Ortega, 2016; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz y Giménez-Dasí, 2016; Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016). Por todo ello, el presente estudio tiene como **objetivo principal** analizar la prevalencia e impacto del ciberacoso en escolares de 5º y 6º de

Educación Primaria, atendiendo a variables psicosociales y escolares, tales como la personalidad, el autoconcepto, las metas académicas, la agresividad y la ansiedad escolar. A través del presente estudio se pretende dar respuesta a los interrogantes que han dejado abiertas investigaciones previas, sobre todo en lo concerniente a alumnos de último ciclo de Educación Primaria.

El presente estudio se estructura en tres partes claramente diferenciadas. La primera de ellas (Revisión Teórica) está formada por tres capítulos centrados en la conceptualización del fenómeno cyberbullying, las teorías, factores antecedentes y consecuentes, así como la relación con las variables de estudio, respectivamente. La segunda sección (Estudio Empírico) consta de tres capítulos, relativos a los aspectos empíricos, los resultados, así como la discusión y las conclusiones. Por último, aparece la sección final (Bibliografía) que recoge las referencias bibliográficas citadas en el estudio.

A continuación, se detallan los aspectos que serán desarrollados en cada uno de los capítulos de la presente Tesis Doctoral:

El Capítulo 1 (Revisión Teórica) incluye información detallada sobre el ciberacoso. Inicialmente se realiza una aproximación al desarrollo de las TIC, distinguiendo el impacto que han causado en las sociedades desarrolladas, así como el consumo y la frecuencia de uso de los jóvenes españoles. Posteriormente, se centra el interés en la conceptualización del cyberbullying: definición y solapamiento entre bullying y cyberbullying, roles o protagonistas implicados, prevalencias, variables sociodemográficas y perspectiva jurídica.

El Capítulo 2 comienza con el análisis de las teorías explicativas del cyberbullying, señalando las posibles causas que pueden llevar a formar parte de este tipo de agresiones. El capítulo continúa con el análisis de las estrategias de afrontamiento desempeñadas por los protagonistas para hacer frente al acoso, seguido de las consecuencias o efectos que tiene el acoso cibernético para las víctimas, los acosadores y los observadores. Por último, se ofrece una revisión de las estrategias de prevención (primarias, secundarias y terciarias), así como sitios web disponibles con recursos para las familias, docentes, instituciones y los menores involucrados.

El Capítulo 3 se centra en la relación entre el acoso cibernético y las variables objeto de estudio (psicosociales y escolares): el autoconcepto, la personalidad, las metas académicas, la ansiedad escolar y la agresividad. Para cada una de ellas, se ofrece una breve definición del concepto, así como los modelos explicativos de las teorías que sustentan cada variable y las investigaciones previas existentes en relación con el ciberacoso.

El Capítulo 4 corresponde al inicio del segundo bloque (Estudio Empírico) y detalla, por una parte, la justificación y novedad de la investigación, así como los objetivos e hipótesis del estudio. Posteriormente, centra su atención en el método utilizado detallando la información relativa a la muestra, las variables e instrumentos, el procedimiento realizado, el diseño y el análisis de datos elegido para el contraste de las hipótesis.

En el Capítulo 5 se analizan los resultados obtenidos en relación con las prevalencias, las variables sociodemográficas (sexo y edad) y las variables psicosociales y escolares anteriormente citadas. Conviene destacar, que se analizan tanto la diferencias de medias como los modelos logísticos para cada variable y roles involucrados en el ciberacoso, es decir, víctimas, acosadores y observadores.

El Capítulo 6 centra su interés en la discusión a través de los resultados obtenidos y la información procedente de la literatura científica. Del mismo modo, se establecen las conclusiones finales, atendiendo a las hipótesis y objetivos de partida, y se especifican las limitaciones y las futuras líneas de investigación que quedan abiertas para próximos estudios. Por último y coincidiendo la sección final del documento, se recogen las referencias bibliográficas citadas en la presente Tesis.

A modo de cierre introductorio y de inicio de capítulos, el presente trabajo pretende aportar nueva información relevante al estudio del fenómeno cyberbullying. Un fenómeno de moderada prevalencia, que genera un gran impacto en el bienestar y el desarrollo de los menores y que está cobrando especial trascendencia en la actualidad, dadas las múltiples incógnitas y líneas de investigación abiertas que han dejado estudios previos.



Universitat d'Alacant
Revisión Teórica
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 1:

**Cyberbullying: concepto, prevalencias y relación
con variables sociodemográficas**

1.1. Introducción

Es una realidad que el nuevo siglo dio comienzo con la expectativa y el frenesí de nuevos retos, paradigmas, propuestas, etc., como producto de una nueva cultura contemporánea liderada por los sistemas informáticos. Todo ello, ha propiciado la apertura de nuevos horizontes subjetivos e intersubjetivos a través de las TIC, dando como resultado nuevas formas de entender y difundir la cultura a través del mundo cibernético. En las últimas décadas, las TIC se han convertido en una herramienta que facilita las relaciones interpersonales (redes sociales, portales web, foros, blogs, comunidades digitales, etc.), sin embargo, el uso de las TIC también ha facilitado la aparición de comportamientos de intimidación y exclusión guiados por las relaciones de abuso de poder. Este fenómeno, conocido como acoso cibernético, ciberacoso o cyberbullying, comparte muchas de las conductas perpetradas en el acoso tradicional o bullying (amenazas, insultos, agresión grabada, etc.). No obstante, el anonimato tras el que se esconde el agresor, junto con la rápida difusión que caracteriza a las TIC, hacen de estas agresiones situaciones más dañinas y perjudiciales para las víctimas (Del Barrio, 2013).

En las siguientes líneas se realiza una aproximación detallada al concepto de cyberbullying, recogiendo las diferentes definiciones, su conceptualización como subtipo o no de bullying y sus características diferenciales. Del mismo modo, se exponen de manera resumida los posibles aspectos que caracterizan a cada uno de los protagonistas implicados (víctima, acosador y observador) y se detallan los hallazgos existentes en relación con las motivaciones que llevan a los ciberacosadores a acosar a sus víctimas. Seguidamente, se realiza una revisión de los resultados obtenidos en investigaciones recientes sobre las prevalencias de ciberacoso a nivel nacional, europeo y mundial, así como su relación con variables sociodemográficas (sexo y edad). Para finalizar el capítulo, se describen los aspectos legales acerca de este tipo de agresión.

No obstante, antes de proceder al desarrollo del contenido anteriormente citado, es preciso detenerse en el fenómeno que vertebra cualquier acto de ciberacoso: las TIC. Por ello, se describe de manera inicial en el capítulo las características, posibilidades y capacidades que poseen, así como los posibles perjuicios que puede ocasionar su abuso. Posteriormente, y antes de describir profundamente el ciberacoso, se señalan las tasas de

consumo, así como la frecuencia de uso de los dispositivos digitales y otras formas de acoso cibernético existentes en la actualidad.

1.2. Las TIC en la "era digital"

1.2.1. Impacto de las nuevas tecnologías

Antes de hablar de ciberacoso es fundamental hablar de las TIC (Orjuela et al., 2014), dado que la caracterización y la socialización de la adolescencia y la juventud actual se hallan íntimamente relacionadas con los nuevos medios tecnológicos y las redes digitales (Rubio, 2010).

Las TIC y su accesibilidad han dado lugar a una nueva forma de establecer relaciones interpersonales que incide directamente en el desarrollo de los jóvenes (Orjuela et al., 2014). Prensky (2001) distingue tres conceptos que vertebran la sociedad actual, por una parte, habla de "nativos digitales" para referirse a todos aquellos niños y niñas que nacen rodeados de las TIC, que las usan toda su vida o que las incorporan como algo natural. Por su parte, el "inmigrante digital" es aquel que tiene que adaptarse a los nuevos tiempos y aprender a usar las tecnologías. La distancia que existe entre los primeros y los segundos constituye una "brecha digital" que dificulta la comprensión y entendimiento entre los dos grupos de personas.

Del mismo modo, a lo largo de los años han aparecido etiquetas que se refieren a las nuevas generaciones de jóvenes. Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) las recopilan en un estudio reciente. En este sentido, se pueden distinguir las siguientes generaciones: Generación X, son las personas nacidas entre los años 1966 y 1976, también conocida como "Generación Perdida"; Generación Y, son las personas nacidas entre los años 1977 y 1994, también llamada la segunda *Baby Boomers* y Generación Z, correspondiente a los niños y adolescentes nacidos entre los años 1995 y 2012 (Schoer, 2008).

Incluso, algunos como Mascó (2012) distinguen entre varias generaciones Z: Z1, aquellos nacidos entre 1990 y 2000, y Z2, aquellos nacidos a partir de 2005. A partir de 2010 se habla de Generación α o *Google Kids* (Grail Research, 2011), caracterizada por ser la primera generación del siglo XXI y porque sus miembros son en comparación con

los anteriores (Aparici, 2010; Lay-Arellano, 2013; Posnick-Goodwin, 2010): expertos en la comprensión de la tecnología, multitarea, abiertos socialmente desde la tecnología, rápidos e impacientes, interactivos y resilientes.

No se puede negar que Internet es la llave que abre la puerta para la participación, educación, acceso a la información, creatividad, ocio, comunicación, etc., pero todo ello, siempre va acompañado de un espectro de riesgos a los que los niños y los jóvenes son más vulnerables que los adultos. En este sentido, cada vez son más los trabajos que advierten que un posible uso problemático o no adaptativo puede conllevar importantes consecuencias a nivel psicológico y comportamental (Rial, Golpe, Gómez, Gómez y Barreiro, 2015), puesto que las TIC están cada vez más presentes en los procesos de adquisición, interacción y relación en la adolescencia (Hernández y Alcoceba, 2015).

La tecnología facilita el conocimiento sobre el mundo, siendo la sustituta de formas tradicionales de aprendizaje. Del mismo modo, las TIC se convierten para los nativos digitales en los escenarios principales en los que se gestionan las relaciones, no estando exentos de conflictos y riesgos (Hernández y Alcoceba, 2015). La incorporación de estas herramientas tecnológicas propicia la inclusión y el desarrollo de diversas competencias digitales citadas por el Instituto de Prospectiva Tecnológica y la Comisión Europea (SEEPFU, 2012):

- Comunicación: permite la interacción, compartir información, materiales y contenidos.
- Información: búsqueda, gestión de fuentes, articulación de necesidades informativas, etc.
- Seguridad: protección de dispositivos, privacidad, entre otros.
- Creación de contenidos y su publicación en soportes digitales: licencias y derechos, producción y programación, etc.
- Resolución de problemas: incidencias técnicas, identificación de necesidades de conocimiento, entre otras.

Pero las tecnologías no son herramientas estáticas, más bien todo lo contrario, ya que sufren cambios rápidos (Whittaker y Kowalski, 2015). Algunos aspectos a destacar sobre los cambios en el modo de acceder a Internet son los siguientes (Salmerón, Eddy y Morales, 2015):

- Descenso de la edad de inicio: los menores acceden a Internet cada vez a edades más tempranas. Los menores de entre 9 y 16 años afirman haberse conectado por primera vez a los 9. Sin embargo, al realizar el estudio por franjas de edad el dato varía habiéndose conectado el grupo de 9-10 años a los 7 años por primera vez. De hecho, a día de hoy se pueden observar niños de 2 y 3 años utilizando los dispositivos de sus padres, por lo que las conclusiones apuntan a que la edad de inicio es cada vez más temprana.
- Conectividad permanente: las cifras señalan que aproximadamente el 41% de los españoles de 11 años dispone de teléfono móvil. Al llegar a los 13 los porcentajes alcanzan el 75% y al llegar a los 15 años prácticamente el 100%. En cuanto a la frecuencia de uso, España se sitúa por debajo de la media europea (71 minutos diarios frente a 88).
- Supervisión y acceso privado: es necesario aumentar la concienciación de los padres, aunque muchos menores evitan la supervisión y usan Internet de manera privada. Si a la escasa formación de los padres en el uso de las TIC y la desinformación o mal información que tienen de los riesgos, unimos la excesiva confianza y permisividad en el hogar, los jóvenes se encuentran huérfanos y solitarios en su interacción con las nuevas tecnologías (Hernández-Prados, 2010).

Aunque el uso del teléfono móvil con acceso a Internet (*smartphone*) ha dado lugar a la creación de un mundo interactivo, son las redes sociales las que revolucionan las formas de comunicación en la actualidad. Las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) son comunidades virtuales que permiten conectar, a través de Internet, al individuo con otra gente (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini, 2010). Los jóvenes del siglo XXI se relacionan a través de estas tecnologías que permiten entablar más conversaciones con la familia, amigos, conocidos y con los contactos profesionales (Celaya, 2011). Sin embargo, estas redes más que como un peligro, se perciben como un elemento integrador imprescindible para la construcción de la identidad personal y grupal. Actualmente, la persona que está aislada o marginada ya no es precisamente la que no tiene gente a su alrededor, sino la que está desconectada de las redes sociales (Hernández y Acoceba, 2015).

El teléfono móvil se ha convertido en un fenómeno social que da lugar a nuevas formas de comunicación (Furlano, 2013). El concepto de intimidad, por su parte, más que desaparecer se ha transformado en todos sus sentidos siendo uno de ellos el

desdoblamiento de su naturaleza en una intimidad pública y otra privada, las cuales pueden mantenerse en ocasiones separadas y en otras confundirse (Winocur, 2012). Sin embargo, las redes sociales no están funcionando como herramientas para conocer gente nueva, puesto que mayoritariamente los jóvenes hacen uso de ellas para fortalecer y afianzar las relaciones previas ya existentes y para revisar el potencial de nuevos participantes en sus vidas fuera de línea (e.g. Lenhart, Ling, Campbell y Purcell, 2010; Lenhart, Purcell, Smith y Zickuhr, 2010; Reich, Subrahmanyam y Espinoza, 2012; Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan, 2015).

Con relación a las características definitorias de las redes sociales, Carbonell y Oberst (2015) destacan las siguientes: disponibilidad las 24 horas del día los 7 días de la semana, no hay control externo de estímulos, no están afectadas por condiciones climáticas, y son gratuitas si son consumidas desde el centro de estudios, restaurantes, lugares de ocio, etc., ofreciendo más privacidad que el uso del teléfono familiar que implica el control paterno sobre los horarios y conversaciones. Los adolescentes encuentran en las redes sociales un canal de comunicación innovador y alternativo que además dominan y que utilizan para construir su identidad social (Bernal y Angulo, 2013) y de género (Renau, Oberst y Carbonell, 2013). De hecho, para la gran mayoría de los jóvenes, las redes en línea están tan intrínsecamente tejidas en la trama de su día a día que no conciben que sería de su vida sin ellas (Boyd, 2014; Rideout, 2012).

En cuanto a su carácter beneficioso o perjudicial, existen estudios que apuntan a su contribución a sentimientos de depresión o aislamiento social (Gomes y Sendín, 2014; O’Keeffe y Clarke-Pearson, 2011). Otros, sin embargo, concluyen que no solo no es perjudicial, sino que tiene un efecto positivo, tanto para adolescentes como para mayores (Heo, Chun, Lee, Lee y Kim, 2015; Rideout, 2012). En cualquier caso, algunos de los perjuicios detectados son los siguientes:

- *Ringxiety* o *phantomringing* (ruido fantasma): se experimenta cuando la persona oye su teléfono o nota su vibración cuando en realidad no suena. Puede actuar como factor de riesgo en el desarrollo de problemas relacionados con la salud mental (Thomé, Härenstam y Hagberg, 2011).
- FoMo (*fear of missing out*): se refiere a la necesidad constante de estar enterado de lo que hacen los otros (Gil del Valle, Oberst y Chamarro, 2015; Przybylski, Murayama, Dehaan y Gladwell, 2013).

- Nomofobia: describe el miedo irracional a salir de casa sin el teléfono móvil, que se acabe la batería, perderlo, etc. (Bragazzi y del Puente, 2014).
- *Whatsaapitis*: describe la tendinitis en el pulgar por el abuso de la citada aplicación (Fernández-Guerrero, 2014).

1.2.2. Consumo y frecuencia de uso de los dispositivos digitales

Es una realidad bien fundamentada que en la actualidad el día a día está liderado por el uso de las TIC, sobre todo porque se puede hacer uso de ellas durante todo el día a través de dispositivos como el móvil, las tabletas o incluso los relojes inteligentes. Diversos estudios ponen de manifiesto que más del 75% de los jóvenes españoles disponen de *smartphone* y/u ordenador (Giménez, 2015; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2014; Ministerio del Interior, 2014), incluso los menores de entre 8 y 10 años acceden a diario a este tipo de dispositivos (Berriós, Buxarrais y Garcés, 2015; Fernández, Peñalba e Inranzabal, 2015). Mientras que ciertas investigaciones señalan que el consumo diario de los jóvenes es entre 1 y 3 horas (Fernández, et al., 2015; Ochaita, Espinosa y Gutiérrez, 2011; Rial, Gómez, Braña y Valera, 2014), otras se decantan por consumos que superan las 4 horas diarias de conexión (Giménez et al., 2015; Sabater y López-Hernández, 2015), siendo en muchas ocasiones las chicas las que presentan mayor consumo (García, López de Ayala y García, 2014; Giménez, 2015).

Con relación al aprovechamiento y utilidad del tiempo de conexión, existe también cierta controversia. Por un lado, están los estudios que destacan que se anteponen las redes sociales y las actividades de entretenimiento (e.g. Devine y Lloyd, 2012; Fernández et al., 2015; García-Martín y García-Sánchez, 2013; Malo, Navarro y Casas, 2012; Martínez y Espinar, 2012), incluso, hallazgos recientes revelan que la preferencia por las redes sociales se observa ya en la preadolescencia (Fernández et al., 2015). Por otro lado, existen investigaciones que afirman que son las tareas escolares y la búsqueda de información las actividades principales, sobre todo en edades menores (e.g. Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012; Ministerio de Interior, 2014; Öläffson, Livingstone, Haddon y EU Kids Online, 2013).

Centrando la atención en las diferencias de sexo, las chicas suelen preferir el uso comunicativo y relacional (chats, mensajería, etc.) y los chicos el uso lúdico (juegos

competitivos en línea, descarga de películas, música, etc.) (Fernández et al., 2015; Giménez et al., 2014). En cuanto a las preferencias en función del dispositivo, el uso del teléfono móvil está liderado por la aplicación Whatsapp (Donoso, Rubio, Vilá y Velasco, 2015; Giménez, 2015), mientras que las redes sociales por ordenador dejan de estar posicionadas por Facebook para hacerlo por Twitter o Instagram, puesto que los jóvenes consideran que hay menos adultos y reconstruyen su identidad con un público imaginado en su mente (Madden et al., 2013).

1.2.3. Formas de acoso digital

El desarrollo tecnológico no solo ha traído cambios en materia metodológica, sino que ha dado lugar a nuevas formas de violencia de gran impacto y rápida difusión que generan una serie de riesgos. Los riesgos en Internet para los jóvenes existen, lo que sucede es que los mismos tienen más dificultades que los adultos en identificar conductas arriesgadas, por lo que es más probable que incurran en ellos (Donoso et al., 2015). Atendiendo a este aspecto, Torres (2013) revela que los jóvenes españoles de entre 18 y 29 años tienen una pobre percepción del riesgo con algunas conductas a través de Internet y el móvil, poniendo de manifiesto los siguientes hallazgos:

- El 28% de los adolescentes no considera conducta de riesgo responder a un mensaje en el que le insultan.
- Uno de cada dos chicos (49,4%) y una de cada cuatro chicas (26,2%) no considera demasiado peligroso quedar con un chico o una chica que ha conocido por Internet.
- Una de cada cuatro chicas (25%) y uno de cada tres chicos (35,9%) no considera demasiado peligroso responder a un mensaje en el que alguien que no conoce le ofrece cosas.
- El 4,9% de las chicas y el 6,1% de los chicos no considera demasiado peligroso colgar una foto suya de carácter sexual, conducta que reconocen haber realizado en dos o más ocasiones el 1,1% de las chicas y el 2,2% de los chicos.
- El 2% de las chicas y el 4,5% de los chicos han colgado en la red una foto suya de carácter sexual.

- El 1,3% de las chicas y el 2,5% de los chicos han colgado una foto de su pareja de carácter sexual.

Teniendo en cuenta esta ausencia de percepción de riesgo por parte de los jóvenes, no es de extrañar el potencial peligro de los entornos virtuales, dando lugar a una serie de conductas específicas y tipificadas. Pyzalski (2012) crea una taxonomía que incluye seis categorías:

- Ciberagresión contra iguales: la víctima y el agresor son del mismo grupo.
- Ciberagresión contra el vulnerable: las víctimas son personas no populares.
- *Random cyberaggression*: la víctima es anónima al perpetrador.
- Ciberagresión contra un grupo: grupos de personas victimizadas por etnia, sexo, religión, etc.
- Ciberagresión contra celebridades: ataque a celebridades o famosos.
- Ciberagresión contra personal de la escuela: profesores, conserjes, limpiadores, etc.

Miró (2013), por su parte, diferencia entre *cyberstalking* que engloba las conductas de acoso y hostigamiento continuado a adultos en el ciberespacio y *cyberharassment*, que incluye todas las conductas de cyberbullying y *cyberstalking* cuando no son realizadas de forma continuada por el mismo sujeto o sujetos sobre la misma víctima. Sin embargo, existe cierto acuerdo en considerar que los riesgos más pronunciados están definidos por las conductas que a continuación se indican.

Grooming

Se define como un acoso ejercido por un adulto y se refiere a las acciones realizadas deliberadamente para establecer una relación y un control emocional sobre un niño o niña con el fin de preparar el terreno para el abuso sexual del menor (Salmerón et al., 2015). En el *grooming* se determinan una serie de fases a través de las cuales el adulto consigue su objetivo (Panizo, 2011):

- Contacto y acercamiento: contacto con el menor mediante Internet, fingiendo ser atractivo para el menor (mintiendo en edad, apariencia, gustos, hobbies, etc.).
- Sexo virtual: a medida que la relación se hace más confiada invita al menor a que le envíe alguna fotografía comprometida.

- Ciberacoso: si el menor no accede a sus pretensiones sexuales, el ciberacosador amenaza con la difusión del contenido.
- Abuso y agresiones sexuales: ante las amenazas, el menor accede a todos los caprichos los ciberacosador.

Sextorsión

Puede ser entendido como una violación de la intimidad o juego sucio y posiblemente fue una de las primeras formas de acoso que se identificaron en la red. Por lo general, se da entre adolescentes que mantuvieron una relación amorosa que derivó en ruptura y que se manifiesta en la utilización de imágenes de actos sexuales privados que fueron grabados dentro de intimidad de la pareja (Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014). En muchos casos, deriva en lo coloquialmente entendido como sextorsiones, definidas como aquellos casos en los que el agresor amenaza a la víctima con desvelar el contenido del material previamente grabado si no se atiende a sus demandas.

Violencia de género

La violencia de género es algo que sucede, por desgracia, desde años atrás y en lugar de extinguirse se va adaptando a las nuevas formas de perpetración. En este sentido y en relación con la adolescencia, el acoso electrónico está sucediendo cada vez con más profusión entre iguales que mantienen relaciones de noviazgo (Durán-Segura y Martínez-Pecino, 2015; Torres, Robles y de Marco, 2014).

Adicción a las redes sociales

Esta problemática ha logrado su inclusión como trastorno en la última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V; APA, 2014) por su peligrosa extensión entre los jóvenes (Kuss, van Rooij, Schorter, Griffiths y van de Mheen, 2013). Respecto a los hábitos de uso en la red, se ha evidenciado una correlación positiva entre el tiempo y frecuencia de conexión con la adicción/uso problemático (Fu, Chan, Wong y Yip, 2010; Kuss, Griffiths y Binder, 2013; Lin, Ko y Wu, 2011). En cuanto al tipo de actividades *online* de los usuarios problemáticos, se han señalado las siguientes:

- Las aplicaciones sociales tales como chats, redes sociales, foros o correos electrónicos (Carbonell, Fuster, Chamarro y Oberst, 2012; Kuss et al., 2013; Rial et al., 2014).

- Los juegos *online* (Carbonell et al., 2012; Kormas, Critselis, Janikian, Kafetzis y Tsitsika, 2011; Xu et al., 2012).
- La búsqueda de información de contenido sexual (Kormas et al., 2011; Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadiz, 2010).
- La compra *online* (Kuss et al., 2013; Muñoz-Rivas et al., 2010).

Cyberbullying

Es considerado como un tipo concreto de ciberacoso aplicado a un contexto en el que únicamente están implicados los menores. Supone el uso y difusión de información lesiva o difamatoria a través de medios electrónicos tales como las redes sociales, mensajería instantánea, correo electrónico, así como la publicación de vídeos o fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos (Salmerón et al., 2015). En el cyberbullying las agresiones sobrepasan las limitaciones físicas que caracterizaban al acoso tradicional, perpetrándose más allá del contexto escolar y manteniendo el acoso en todos los entornos de las víctimas (Slonje, Smith y Frisén, 2013).

Es un fenómeno multi-causal sobre el cual se debe intervenir considerando todos los niveles involucrados, entre ellos, estudiantes, familia, grupos de pares y amigos, establecimientos educacionales, comunidad, etc. (Casas, del Rey y Ortega, 2013). Dada su incidencia e impacto en la adolescencia actual, la presente Tesis Doctoral se vertebra en torno a él.

1.3. Definición y concepto de acoso cibernético

1.3.1. Aproximación al concepto de cyberbullying

Cyberbullying, acoso cibernético, ciberacoso, etc., son múltiples las formas en las que se puede etiquetar uno de los fenómenos que más preocupación suscita en las aulas actualmente. No obstante, a fin de ofrecer una conceptualización exhaustiva, es necesario retroceder al origen del mismo. Al respecto, destacan las aportaciones de Heinermann (1969), las cuales le otorgaron el papel de pionero al catalogar las agresiones físicas y verbales directas de un grupo de alumnos sobre otro compañero como *moobing*. El siguiente paso fue protagonizado por Olweus (1978), quien después de realizar una serie de críticas sobre las aportaciones de su predecesor, centró su atención en postular las

posteriores versiones, dando lugar al término bullying (anglicismo de acoso escolar), exhaustivamente analizado en la actualidad. Las citadas críticas de Olweus hacia Heinermann se centraron en el término *moobing* puesto que, según palabras del autor, este puede ser incluido dentro del espectro del concepto bullying.

Una vez centrada la atención en el concepto bullying, es imprescindible resaltar una de las definiciones más citadas acerca de este fenómeno. Según Olweus (1993), el bullying puede ser considerado como una persecución física y/o psicológica realizada por un alumno o alumna contra otro, actuando este último como víctima. La continuidad es el patrón básico, siendo varios los efectos nocivos para los que la padecen y dificultando su integración escolar y social. Es a partir de la citada definición cuando se establecen los rasgos distintivos en relación con otras conductas agresivas. La Figura 1 muestra la triada de rasgos característicos del bullying (Olweus, 1999).

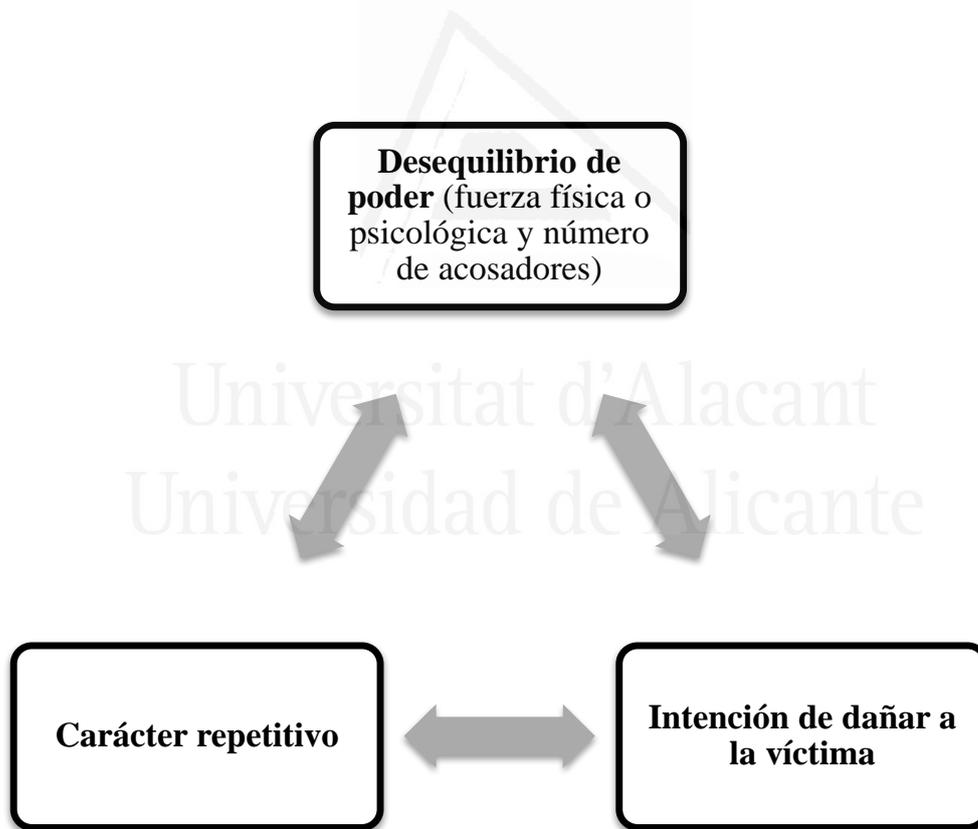


Figura 1. Triada de rasgos característicos de las conductas de bullying (elaboración propia con información extraída de Olweus, 1999).

Tanto la definición como la triada de rasgos quedan avaladas por numerosos estudios que siguen haciendo uso de las mismas (e.g. Erdur-Baker, 2010; Hartung, Little, Allen, y Page, 2011; Kiriakidis y Kavoura, 2010; Klomek, Sourander y Gould, 2010; Powell y Ladd, 2010; Rodríguez, 2010; Ucanok, Smith y Karasoy, 2011). Asimismo, se pueden encontrar diferentes denominaciones en función de la cultura lingüística y social de los países que investigan el fenómeno (e.g. *einshuchten* en Alemania, *prepotenza* y *bullismo* en Italia, *brutaliser* en Francia, *pallikaros* en Grecia, *treiteren* en Holanda, *vandalismo* en Portugal, *zorbalik* en Turquía, *ijime* en Japón, y *wang-ta* en Corea). En España se utiliza de manera indistinta términos tales como victimización, acoso escolar, abuso entre escolares, entre otros (Calmaestra, 2011).

No obstante, en los últimos tiempos la expresión inglesa *bullying* ha sido la elegida entre los investigadores del fenómeno a nivel internacional y nacional para referirse a la violencia escolar entre iguales (Ortega, 2010). Sin embargo, el principal problema con relación al concepto no se centra tanto en la utilización de un término u otro, sino en las diferencias terminológicas en las que se han basado estudios previos, sucediéndose diversas definiciones que han pasado de conceptos generales a aspectos cada vez más complejos y llenos de detalles (García, 2013).

Las formas tradicionales de maltrato entre iguales han cambiado con el transcurrir del tiempo, apareciendo manifestaciones más específicas que se sirven de las TIC. Tal y como se citó con anterioridad, esta nueva forma de maltrato ha sido denominada ciberacoso, acoso cibernético o *cyberbullying* (León del Barco, Felipe, Fajardo y Gómez, 2012). El término ciberacoso fue popularizado por Bill Belsey en 2003 cuando puso en marcha la página web www.cyberbullying.ca. Aunque el término se había utilizado ya en 1995, el año 2003 marca el inicio de su uso generalizado (Bauman, 2011). Poco después, comenzaron a aparecer artículos académicos en revistas, dando paso al lanzamiento de una línea de investigación que ha sido bastante robusta (Bauman y Bellmore, 2015).

El ciberespacio donde se mueven los escolares se extiende como algo impersonal, con ausencia de normas, donde uno puede hacer o decir lo que quiera y cuando quiera sin miedo a ser reprendido. Si en el *bullying* el acoso se circunscribía a los muros de la escuela, en el *cyberbullying* no se dan tales fronteras, de forma que existe una continuidad del maltrato allá donde se sitúe el menor. El temor y la inseguridad de la víctima aumentan, mientras que la impunidad del agresor está asegurada. Sin quererlo, sin saberlo

o sin poner remedio a ello, se está produciendo una peligrosa evolución del bullying tradicional al cyberbullying, dado que las tecnologías ofertan a los acosadores mayor potencialidad para sus vejaciones (Giménez et al., 2013).

Aunque un núcleo considerable de la literatura científica internacional parece haber establecido un consenso denominando a este nuevo fenómeno cyberbullying, no se puede olvidar la coexistencia con otras etiquetas que asumen las mismas características definitorias del fenómeno. La Tabla 1 muestra las aportaciones de diferentes autores al respecto.

Tabla 1. Terminología designada por diferentes autores.

Estudio	Términos
Calmaestra, Ortega, Maldonado y Mora-Merchán (2010)	Ciberacoso, acoso electrónico o tecnológico, <i>ebullying</i> , cyberbullying
Félix, Soriano, Godoy y Sancho (2010)	Cyberbullying
Grigg (2010)	<i>Cyber-Aggression</i>
Nocentini et al. (2010)	<i>Ciber-moobing</i> , <i>Cyber-Bullying</i>
Garaigordobil (2011a); Mendoza (2012)	Acoso cibernético
Durán-Segura (2013)	Cibermatonismo
Lam y Li (2013)	<i>e-bullying</i>
Wright y Li (2013)	Ciberagresión

El entendimiento del bullying incide en la comprensión del cyberbullying, que puede entenderse como el abuso de poder continuado de un menor sobre otro realizado por medio del uso de las TIC (Miró, 2013). El cyberbullying sigue caracterizándose por conductas centradas en atormentar, amenazar, humillar, hostigar o molestar al menor, pero estas ya no tienen como ámbito la escuela ni ningún otro espacio físico, sino el ciberespacio, lo cual, según el parecer de la mayoría de los autores que han analizado el fenómeno, también conlleva que cambien los protagonistas, las causas y las consecuencias de esta forma de acoso (Marco, 2010). En este sentido, uno de los principales problemas dentro de la explicación del fenómeno ha sido precisamente ese, la dificultad para delimitar una definición consensuada dejando así de existir tantas

definiciones como autores que lo definen (Smith, 2015). La Tabla 2 expone algunas definiciones aportadas en diferentes estudios.

Tabla 2. Definiciones del cyberbullying.

Estudio	Definición
Aftab (2010)	Cuando un niño o un adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o se convierte en el blanco de otro niño, niña, o adolescente a través de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfonos móviles.
Borja (2010)	Acoso a través de la red que se suele dar entre los más jóvenes, por el cual sufren normalmente consecuencias emocionales.
Batrina (2012)	De la misma manera que con el acoso cara a cara, esta agresión consiste en un deseo de querer hacer daño intencionalmente, llevado a cabo de una manera repetitiva y en una relación interpersonal que se caracteriza por una asimetría y un desequilibrio real o superficial de poder o de fuerza.
Buelga y Pons (2012)	Se trata del acoso a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que supone el uso, por parte de un individuo o grupo, de medios electrónicos, tales como teléfonos móviles, emails, redes sociales, blogs y páginas web, para acosar deliberada y reiteradamente a alguien mediante ataques personales, difamaciones u otras formas.
Menesini et al. (2012)	El ciberacoso es una forma de agresión relacional relativamente reciente considerada en la literatura científica como una forma de acoso (o intimidación) que utiliza las tecnologías como Internet y los teléfonos móviles.
Eden, Heiman y Olenik-Shemesh (2013)	Cyberbullying se refiere a una actividad negativa destinada al daño deliberado y repetido a través del uso de una variedad de medios electrónicos.
Salmerón, Campillo y Casas (2013)	Para que se considere ciberacoso deben existir las siguientes condiciones: que la situación de acoso se mantenga en el tiempo; que el acoso no contenga elementos de índole sexual; que víctima y agresor sean de edades similares; que exista cierta relación o contacto entre estos; que el acoso se dé por medio tecnológico, etc.
Slonje et al. (2013)	Las agresiones sobrepasan las limitaciones físicas que se imponen en el acoso cara a cara, perpetrándose más allá del contexto escolar y manteniendo el hostigamiento en los hogares de las personas víctimas.
Garaigordobil (2014)	Consiste en utilizar las TIC, Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o chat, páginas web o blogs), el teléfono móvil y los videojuegos <i>online</i> principalmente, para ejercer el acoso psicológico entre iguales.
Torres et al. (2014)	Tipo de práctica digital en la que el agresor ejerce dominación sobre la víctima mediante estrategias vejatorias que afectan a la privacidad e intimidad de las mismas.
Salmerón et al. (2015)	Acción de acosar a otra persona mediante el uso de medios digitales. El ciberacoso escolar o cyberbullying es un tipo concreto de ciberacoso aplicado a un contexto en el que únicamente están implicados los menores. Daño intencional y repetido infligido por parte de un menor o grupo de menores hacia otro menor mediante el uso de medios digitales.

Estudio	Definición
Sastre (2016)	Forma de acoso (bullying) que implica el uso de teléfonos móviles (mensajes de texto, llamadas, videojuegos, etc.) o Internet (correo electrónico, redes sociales, etc.) y otras tecnologías para acosar, amenazar o intimidar a alguien.

Las formas del acoso cibernético son muy variadas y sólo se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores (Garaibordobil, 2011a). Las formas de ciberacoso que se pueden presentar a través del uso de las TIC son las que se detallan a continuación (Largo y Londoño, 2014).

Correo electrónico

Los jóvenes frecuentemente disponen de cuenta de correo electrónico incluso antes de disponer de dispositivos en el propio hogar, lo que la ha convertido en una de las herramientas de comunicación más extendidas, superando la distancia física y temporal existente entre los interlocutores (propio del correo postal). La ventaja de poder enviar archivos de texto, imágenes, vídeos y audio, así como de almacenar gran cantidad de información, todo ello sumado a la gratuidad y capacidad ilimitada, ha propiciado la creación de identidades falsas y suplantaciones.

Teléfono móvil

Esta modalidad permite tantas formas de acoso como posibilidades tenga el dispositivo, incluyendo las más tradicionales como las llamadas silenciosas a horarios inadecuados, o a través de insultos, amenazas, gritos, etc. Diez, Arrieta, Figueroa, Orellano y Reales (2015), señalan cuatro funciones principales del dispositivo móvil que aparecen progresivamente (véase Figura 2).

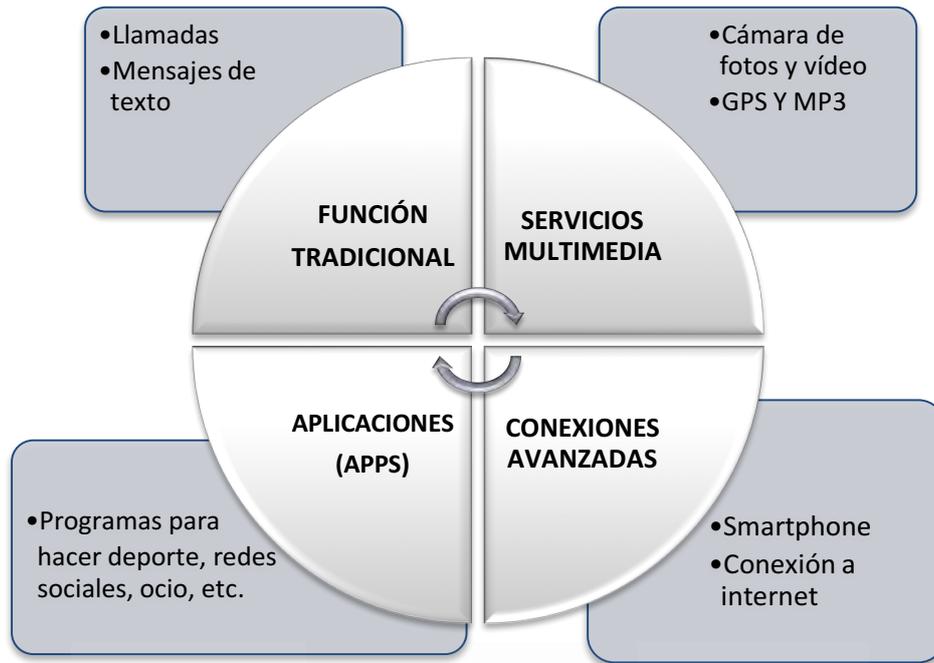


Figura 2. Funciones tecnológicas del dispositivo móvil (elaboración propia con información extraída de Diez et al., 2015).

Mensajería instantánea

Servicio de Internet que garantiza la comunicación en situación de divergencia espacial y convergencia temporal. Permite el envío de información textual, audio y vídeo en tiempo real, así como archivos de otra naturaleza. Desde los *softwares* como ICQ, AOL, pasando por Messenger, Yahoo, Google, hasta llegar al actual Whatsapp, las funciones de la mensajería instantánea son cada vez mayores.

Grabación de violencia

Los vídeos pueden colgarse en webs de potente difusión como Youtube, donde en cuestión de segundos todo el mundo puede ser partícipe del contenido subido a la red. De esta forma, inmortalizar los actos no solo carece de gravedad, sino que la persona puede alcanzar cierto reconocimiento social en función de las visitas realizadas al material expuesto.

Pero el abanico de posibilidades del acoso cibernético no se limita a estas opciones, puesto que cada una de ellas ofrece, a su vez, múltiples formas de perpetrar el acoso. La Tabla 3 recoge las aportaciones de diversos autores en relación con las posibilidades de cyberbullying.

Tabla 3. Formas de presentación de ciberacoso (elaboración propia con información extraída de Garaigordobil 2014; Kowalski, Limber y Agatston, 2010; Martínez y Ortigosa, 2010; Torres et al., 2014).

Forma de acoso cibernético	Descripción
Insultos electrónicos	Intercambio breve y acalorado entre dos o más personas, que tiene lugar a través de alguna de las nuevas tecnologías. Intercambio de e-mails privados o intercambio en contextos públicos como chats.
Colgar en Internet información	Ya sea una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
Hostigamiento	Mensajes ofensivos reiterados enviados a la persona elegida como blanco por correo electrónico, en foros públicos como salas de chat y foros de debate; envío de cientos o miles de mensajes de texto al teléfono móvil de la persona elegida como blanco. Difiere de los insultos porque el hostigamiento es más a largo plazo y es unilateral (incluyendo a uno o más ofensores frente a una única víctima).
Llamadas	Telefonar a la víctima para causarle temor, miedo, inseguridad o para proferirle insultos, amenazas, etc.
Denigración	Información despectiva y falsa respecto a otra persona que es colgada en una página web o difundida vía e-mails, mensajes instantáneos, etc., por ejemplo, fotos de alguien alteradas digitalmente, sobre todo de forma que refleje actitudes sexuales o que puedan perjudicar a la persona en cuestión (foto alterada para que parezca que una adolescente está embarazada, comentarios maliciosos que se escriben en un cuaderno de opiniones <i>online</i> en el que se insinúa que una adolescente es sexualmente promiscua, etc.).
Crear perfiles falsos	Dar de alta a la víctima, con foto incluida, en una web donde se trata de votar a la persona más fea, menos inteligente, etc., y cargarle de puntos para que aparezca en los primeros lugares.
Exclusión	No dejar participar a la persona en una red social específica.
Suplantación	El acosador se hace pasar por la víctima, la mayoría de las veces utilizando la clave de acceso de ella para acceder a sus cuentas <i>online</i> y, a continuación, envía mensajes negativos, agresivos o crueles a otras personas como si hubieran sido enviados por la propia víctima.
Desvelamiento y sonsacamiento	Implica revelar información comprometida de la víctima a otras personas, enviada de forma espontánea pero privada por la víctima o que es sonsacada a esta y después difundida a otras personas.

Forma de acoso cibernético	Descripción
Provocaciones	Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos <i>online</i> , comunidades virtuales, etc.) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, suponga la exclusión de quien realmente es la víctima.
Ciberpersecución	Envío de comunicaciones electrónicas reiteradas hostigadoras y amenazantes.
Difusión de rumores	Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
Paliza feliz (<i>happy slapping</i>)	Se realiza una agresión física a una persona a la que se graba en vídeo con el móvil y luego se cuelga en la red para que lo vean miles de personas.
Ostracismo	Consiste en ignorar los mensajes y comentarios que la persona realiza en un medio público o personal de manera intencional, con el propósito de cortar relación con la persona al no retroalimentar los mensajes virtuales.

Giménez et al. (2015), al analizar las formas de presentación del acoso cibernético en una muestra de 1914 adolescentes españoles de primaria, secundaria y bachillerato con el cuestionario *Cyberbull* diseñado *ad hoc*, encuentran que los acosadores consideran que, mediante el teléfono móvil, las formas preferentes de acoso son los insultos, amenazas y hostigamiento, mientras que para las víctimas en primer lugar destacan las denigraciones, seguidas de insultos y amenazas. En el caso del ordenador, es empleado principalmente para insultar y amenazar, aunque también para difundir rumores falsos e información personal.

En cuanto al dispositivo elegido, conviene destacar que predomina el teléfono móvil como dispositivo por excelencia (e.g. Amemiya et al., 2013; Fenaughty y Harré, 2013; Menesini, Nocentini y Calussi, 2011; Rice et al., 2015; Vega, González y Quintero, 2013; Yang et al., 2014). Asimismo, las formas más utilizadas para hostigar al resto son mensajes de texto, imágenes, insultos, chismes, llamadas insultantes, llamadas silenciosas y difusión de fotos o vídeos de escenas íntimas y/o violentas (e.g. Dehue, Bolman y Völlink, 2010; Fenaughty y Harré, 2013; Menesini et al., 2011; Vega et al., 2013). Del mismo modo, investigaciones previas demuestran que la vía de acoso predominante a través del móvil es la aplicación Whatsapp (García, 2013; Giménez et al., 2014, 2015) y

a través del ordenador las redes sociales tipo Facebook, Twitter, Tuenti, Instagram, Youtube, etc. (Giménez et al., 2015; León et al., 2012; Walker, Sockman y Koehn, 2011).

Análisis recientes, centran su interés en el uso de las redes sociales como entornos de hostigamiento dado su creciente auge, cobrando Facebook especial protagonismo (e.g. Anderson, Bresnahan y Musatics, 2014; Batiaensens et al., 2014; Dredge, Gleeson y de la Piedad, 2014; Kwan y Skoric, 2013; Melioli, Sirou, Rodgers y Chabrol, 2015; Rice et al., 2015; Weigle, 2014; Whittaker y Kowalski, 2015).

1.3.2. *Overlapping* o solapamiento bullying-cyberbullying

A pesar de que algunas investigaciones se encargan de deslindar el fenómeno cyberbullying del bullying tradicional, otorgándole una entidad propia y/o características diferenciadas (Baroncelli y Ciucci, 2014; Betancourt, 2016; Erdur-Baker, 2010; Grigg, 2012), lo cierto es que existen otros muchos estudios que consideran que ambos fenómenos comparten muchos puntos en común (e.g. Brown, Demaray y Secord, 2014; Calmaestra, 2011; Casas et al., 2013; Genta, Berdondini, Brighi y Guarini, 2010; Magaud, Nyman y Addington, 2013; Pieschi, Porsch, Kahl y Klochenbusch, 2013; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey y Pereira, 2011). Incluso, se llega a considerar que bullying y cyberbullying comparten ciertas características y, aun siendo dos fenómenos con entidad propia, pueden ser entendidos como dos caras de una misma moneda (Avilés, 2013b). Por otra parte, para otros investigadores el cyberbullying no es más que un subtipo de bullying (e.g. Katzer, Fetchendhauer y Belschak, 2010; Kowalski, Morgan y Limber, 2012; Riebel, Jäger y Fisher, 2010; Smith, 2015).

Asimismo, estudios previos presentan hallazgos acerca del solapamiento, extensión y co-ocurrencia de ambos fenómenos y/o la presencia de una relación entre las variables predictoras de ambos (e.g. Barboza, 2015; Beltrán, Guilera y Gil, 2014; Burnukara y Uçanok, 2012; Burton, Florell y Wygant 2013; Callaghan, Kelly y Molcho, 2015; Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012; Casas et al., 2013; Castro y Reta, 2014; Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012; Erentaité, Bergman y Zukauskiené, 2012; Fanti, Demetriou y Hawa, 2012; García, 2013; Giménez et al., 2014; Hemphill, Tollit y Kotevski, 2012; Hernández y Alcoceba, 2015; Holla, 2015; Katzer et al., 2010; König, Gollwitzer y Steffgen, 2010; Kowalski et al., 2012; Kowalski y Limber, 2013;

Kubiszeuski, Fontaine, Potard y Auzoult, 2015; Lester, Cross y Shaw, 2012; Low y Espelage, 2013; McGuckin y Corcoran, 2015; Menesini, Nocentini y Camodeca, 2013; Pelfrey y Weber, 2013; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Randa, Nobles y Reynolds, 2015; Riebel et al., 2010; Slonje et al., 2013; Thomas, Connor y Scott, 2015; Varela, 2012; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Wegge, Vanderbosch y Eggermont, 2014; Wong, Chan y Cheng, 2014; Wright y Li, 2013; Ybarra, Mitchel y Espelage, 2012).

Tal y como se observa, la gran mayoría de publicaciones avalan que el cyberbullying es una extensión de las agresiones físicas fuera de las fronteras de las aulas. El hecho de que puedan considerarse un único factor, que estén entrelazados o incluso que el ciberacoso sea una forma de bullying, no implica que estén definidos por las mismas características, puesto que el acoso cibernético conlleva una serie de condiciones que lo hacen único. En este caso, las agresiones sobrepasan las limitaciones físicas que se imponían en el acoso cara a cara, perpetrándose más allá del centro escolar y manteniendo el hostigamiento en los hogares y otros entornos extraescolares (Slonje et al., 2013). La Tabla 4 recoge las aportaciones de la literatura científica actual acerca de las características compartidas y diferenciales de ambas formas de acoso.

Tabla 4. Semejanzas y diferencias bullying-cyberbullying y particularidades del ciberacoso (elaboración propia con información extraída de Aguilar, 2015; Batrina, 2012; Benzmilller, 2013; Bernete, 2010; Blanco, de Caso y Navas, 2012; García, 2013; García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011; Law, Shapka, Hymel, Olson y Waterhouse, 2012; Ortega, del Rey y Casas, 2013).

Diferencias		
Semejanzas	Bullying	Cyberbullying
<p>Es una conducta agresiva y violenta de acoso premeditado e intencionado.</p>	<p>Cara a cara</p>	<p>Anónima</p>
<p>Se encuentra fundamentada en una relación asimétrica de control y poder-sumisión sobre otro.</p>	<p>Golpes, empujones, agresión verbal o exclusión social</p>	<p>Mensajes, e-mails, imágenes manipuladas, etc.</p>
<p>Es repetitivo</p>	<p>Fuerza física</p>	<p>El tamaño no importa</p>
<p>Intencionalidad: Aunque por la naturaleza indirecta del ciberacoso, parece difícil conocer en muchos casos la intención que subyace a este comportamiento, es decir, si en</p>	<p>Solo en horas de escuela</p>	<p>24X7 (todo el día, todos los días)</p>
<p>Particularidades del ciberacoso</p>	<p>El problema del ciberacoso es que hace que muchos alumnos tímidos adquieran la satisfacción de sentirse integrados en el grupo de iguales.</p> <p>Da lugar a masividad, ya que la agresión adquiere un alcance mayor considerando que un número potencialmente enorme de personas puede tener acceso a ella; y a la continuidad en el tiempo, ya que el ciberacoso invade la intimidad del hogar, acrecentando en el escolar acosado el sentimiento de desprotección e indefensión. Es en este sentido que se menciona la extensión 24x7 (las 24 horas, 7 días de la semana).</p> <p>Es más difícil de detectar.</p> <p>El acceso a Internet reduce la exposición del agresor, lo cual le ayuda a atacar a su víctima y abusar sin ningún riesgo o peligro de esta.</p>	

Diferencias

Semejanzas	Bullying	Cyberbullying	Particularidades del ciberacoso
<p>realidad hay intención previa de ejercer daño o si un hecho incidental puede ocasionar la misma molestia en la víctima.</p>			
<p>Repetición:</p> <p>Conviene matizar que en el caso del ciberacoso, a diferencia del bullying, una sola acción puede permanecer en el tiempo y ser accesible a gran número de personas.</p>	<p>Se limita a la agresión directa</p>	<p>Sin límite de alcance</p>	<p>El uso de las TIC fomenta la utilización de <i>nik's</i> (pseudónimo para identificarse en el chat y redes sociales), lo cual facilita el anonimato y proporciona impunidad y sentimientos de desinhibición, efectos que pueden aumentar la probabilidad de llevar a cabo una conducta de acoso.</p>
<p>Desequilibrio de poder:</p> <p>No obstante, en el acoso cibernético se habla de destreza (digital) y no de fuerza (física).</p>	<p>Audiencia escolar</p>	<p>Audiencia mundial por Internet</p>	<p>Gran inmediatez de transmisión de los mensajes y una amplia audiencia potencial. Es decir, se da entre conocidos y otros ajenos al sistema escolar. En esta situación ni siquiera el agresor es consciente de la magnitud del acoso.</p>
<p>Código de silencio:</p> <p>Víctimas, agresores y espectadores no informan de tales acontecimientos a la familia, profesores y autoridades policiales para poder emprender acciones contra los agresores. La sensación de inseguridad, de indefensión y de temor, aumenta en la medida en que el acoso persiste en el</p>	<p>Certeza de que solo se encuentra en el ámbito escolar</p>	<p>Incertidumbre de no saber quién ha visto el contenido</p>	<p>A pesar de que la acción del agresor sea única, la víctima es acosada de forma continuada por las propias características del medio, debido a que la información, vídeos o imágenes que se colocan en Internet para acosar, pueden permanecer ahí por mucho tiempo. Incluso, pueden ser</p>

Diferencias

Semejanzas

Bullying

Cyberbullying

Particularidades del ciberacoso

tiempo y a pesar de tratar de mantenerlo oculto, llega a ser conocido por una audiencia amplia que participa directa e indirectamente.

actualizadas para volver a aparecer y no ser eliminadas.

Comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico y psicológico. El distanciamiento que ofrece la tecnología, facilita que el ofensor se sienta menos culpable o, incluso, ignore las consecuencias de sus acciones.

Existen diferentes dispositivos, canales, aplicaciones (chat, facebook, skype, MSN, yahoo, etc.) blogs, entre otros, que están disponibles en ordenadores y teléfonos, a la mano del adolescente.

Las conductas agresivas son reiteradas, el agresor intimida y maltrata a la víctima de forma sistemática y sostenida, dentro del colegio o, incluso, fuera de él.

Pasa más desapercibido a ojos de los adultos por el silencio de sus implicados y la falta de supervisión en el uso cotidiano de las tecnologías.

La relación interpersonal se caracteriza por un desequilibrio de poder (real o superficial) que hace que la víctima se vea impotente para salir de esta situación por sí sola.

Mayor inseguridad de la víctima al trasladarse la agresión más allá de los muros de la escuela.

Aunque los acosadores no necesitan ser más grandes o físicamente más fuertes que sus víctimas, el anonimato les hace más fácil atacar con impunidad. Sin saber exactamente a quién responder y enfrentándose a un acoso más público, la víctima se siente más vulnerable, no logra estar segura en ningún momento ni en ningún lugar.

El anonimato e invisibilidad proporcionan mayor seguridad e impunidad al agresor, acrecentando las

Diferencias

Semejanzas

Bullying

Cyberbullying

Particularidades del ciberacoso

posibilidades de ejercer el acoso y otros comportamientos antisociales en la red.

La audiencia de la que puede servirse el ciberacoso es mucho más amplia por la difusión que permiten determinadas herramientas.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por su parte, Avilés (2013a) destaca otros aspectos que hacen que el acoso a través de los dispositivos móviles e Internet presente características y componentes específicos que los diferencian del bullying presencial (véase Tabla 5).

Tabla 5. Características distintivas del cyberbullying.

Características	Consideraciones
Mostrabilidad	El bullying sucede en espacios de convivencia habitual como la clase, el patio o la calle, mientras que en el cyberbullying se da una sensación de invisibilidad y de un anonimato que no siempre es real.
Escenario	El cyberbullying puede manifestarse fuera de los espacios escolares completamente, aunque tenga un origen escolar.
Medio de ejecución	El cyberbullying limita su modalidad de ejecución al plano tecnológico prescindiendo del físico, sin embargo, explota más variantes (invasión de la intimidad, enmascaramiento, suplantación, etc.) y vías de transmisión (mensajes, fotos, vídeos, etc.).
Riesgo físico	Es menor en el cyberbullying, en especial, para quien realiza la agresión que tiene que exponer mucho menos que presencialmente.
Detección	En general es más visible y fácil de detectar el bullying que el cyberbullying.
Perfiles escolares	La proximidad a perfiles escolares de fracaso y conflictividad es más común en el bullying que en el cyberbullying.
Vigencia del maltrato	El bullying está activo mientras se produce y sucede. El cyberbullying extiende su presencia en webs, blogs, etc., se muestra de forma más continuada y puede ser instalado en algunos soportes durante mucho tiempo.
Quiénes contemplan	En el cyberbullying son más, aunque no pertenezcan al círculo de convivencia de quien lo recibe.
Procedencia de las agresiones	En el cyberbullying la víctima no siempre conoce la procedencia de los ataques ni quién los produce o puede estar apoyándolos.
Prestación de ayuda	Las personas adultas detectan más difícilmente el cyberbullying, por lo que se hace más necesaria la comunicación de quien lo sufre para la obtención de la ayuda.

Tal y como se constata, aunque el acoso cibernético comparte con el acoso tradicional una serie de características, el medio en el que se desarrolla le otorga una serie de aspectos diferenciales que lo convierten en una forma significativa de agresión adolescente, siendo el anonimato el aspecto más importante y el que produce un efecto desinhibidor sobre los comportamientos de acoso. En relación con este aspecto, Salmeron et al. (2015) determinan una serie de ítems que explican este efecto desinhibidor:

sentimientos de invencibilidad en línea, reducción de las restricciones sociales y dificultad para percibir el daño causado, desconocimiento por parte de los adultos de lo que está ocurriendo, acceso 24 horas x 7 días a la víctima, así como viralidad y audiencia ampliada.

1.3.3. Los protagonistas implicados

Aunque el número de investigaciones que profundiza en el análisis específico de los roles implicados en el cyberbullying es aún limitado, parece haber un consenso en que existen tres tipos de roles (al igual que en el bullying): ciberbullie (agresor), cibervíctimas (víctimas) y cibertestigos (observadores/espectadores) (Giménez et al., 2013). Aunque la figura del espectador no ha sido tan estudiada en el bullying tradicional, algunos trabajos (Slonje, Smith y Frisé, 2012) están comenzando a considerarla dada la importancia de su papel como soporte a la dinámica tradicional (Pepler, Craig, y O'Connell, 2010; Salmivalli, Kärna, y Poskiparta, 2010) y su solapamiento o extensión al fenómeno cyberbullying como protagonista implicado (e.g. Barlinska, Szuster y Winieswski, 2013; Desmet et al., 2012; Desmet, Veldeman, Poels, Bastiaensens y van Cleemput, 2014; Dillon y Bushman, 2015; Hinduja y Patchin, 2013; Holfeld, 2014; Machackova, Cerna, Sevcickova, Dedkova y Daneback, 2013; Slonje et al., 2012; Weber, Ziegele y Schnauber, 2013).

El posible continuo que existe entre los fenómenos bullying-cyberbullying y sus protagonistas, hace que en ocasiones el agresor en el centro educativo se convierta en agresor en el ciberespacio, manteniendo la víctima su mismo rol (Maquilón, Giménez, Hernández y García, 2011). Otras veces, sin embargo, los papeles se invierten y las víctimas de bullying se convierten a posteriori en acosadores de cyberbullying, siendo sus blancos las personas por las que fueron agredidos con anterioridad, y dando lugar a un cuarto rol, el cual ha sido denominado como agresor-victimizado (e.g. Hyunseok, Juyoung, Ramhee, 2014; Jang, Song y Kim, 2014; König et al., 2010).

Por **ciberacosador**, se entiende aquel menor que haciendo un uso malévolo de las tecnologías, hiere, veja, insulta o amenaza a una víctima débil e indefensa. Con las ventajas de los medios digitales, el agresor gana más liderazgo y sensación de superioridad porque su acoso pasa a ser indirecto y asincrónico, sobrepasando los límites

espacio-temporales y permitiendo que tales agresiones sean vistas por un público mayor (Giménez et al., 2013). Los acosadores que utilizan las TIC para molestar a sus compañeros se caracterizan por los siguientes aspectos (Mendoza, 2012):

- Tienen una personalidad dominante.
- Son impulsivos, se frustran con facilidad.
- Muestran una actitud encaminada a la violencia.
- Tienen dificultades para cumplir reglas.
- Suelen ser personas duras, con poca empatía y compasión hacia los acosados.
- Su relación con los adultos es irrespetuosa.
- Son hábiles para librarse de situaciones difíciles.

Del mismo modo, los ciberacosadores no suelen tener buen rendimiento o éxito escolar (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010) y tienen altas probabilidades de incurrir en conductas delictivas y de riesgo como el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas (Méndez, 2012; Méndez y Cerezo, 2010). Al igual que en el bullying presencial, el agresor no presenta un perfil único ni especialmente perturbado desde el punto de vista psicológico. Al tratarse de una agresión indirecta, el acoso favorece la aparición de perfiles indirectos en busca de seguridad y evitando el riesgo a la hora de perpetrar los ataques. En cualquier caso, el agresor no suele disponer de una escala de valores aceptable, pero si una tendencia al abuso, dominio, egoísmo, exclusión, maltrato físico o insolidaridad. Posiblemente, la gran mayoría de ellos proviene de familias con carencias de pautas de educación moral y/o excesivamente autoritarias o permisivas (Salmerón et al., 2015).

Asimismo, también se puede encontrar entre los acosadores a sujetos que han aprendido una doble conducta, en la que en determinadas ocasiones despliegan un repertorio de habilidades sociales correctas, pero en otras son capaces de actuar y mostrar su cara oculta tras el anonimato virtual, en un ejercicio de cinismo e insinceridad (Avilés, 2014).

Las **cibervíctimas** son aquellas que van a padecer y silenciar las situaciones de cyberbullying. Sus características son similares a las apuntadas en el bullying: inseguridad, baja autoestima, posibilidad de aislamiento, etc. No suelen tener tan buen manejo de las tecnologías, o bien no conocen los procedimientos para eludir

conversaciones, páginas, etc., que puedan llevarles a verse implicadas en la agresión *online* (Giménez et al., 2013). Evidencias anteriores señalan que tener una discapacidad, características físicas diferenciadoras, pertenecer a una minoría étnica o sexual o haber sido objeto de determinadas pautas de crianza, son factores de riesgo (Makri-Botsari y Karagianni, 2014; Peets, Hodges y Salmivalli, 2011; Rice et al., 2015) para convertirse en cibervíctima.

Kowalski et al. (2010) sintetizan de la siguiente manera los posibles perfiles de las personas acosadas:

- Suelen ser habitualmente jóvenes callados, cautelosos, sensibles, a los que se puede hacer llorar con facilidad.
- Puede que sean inseguros, con poca confianza en sí mismos y que tengan baja autoestima.
- Suelen tener pocos amigos y estar aislados socialmente.
- Puede que tengan miedo a que les hagan daño.
- Tienden a ser físicamente más débiles (especialmente en el caso de los chicos).
- Puede que les resulte más fácil estar con adultos que con compañeros de su misma edad.

Por otra parte, existen otras posturas que diferencian entre dos tipos de víctimas: pasivas y provocadoras. El primer caso se caracteriza por ser introvertidas, frágiles e indefensas, por lo que son más propensas a recibir abuso por parte de otros compañeros más fuertes. Las víctimas provocadoras, por su parte, suelen presentar actitudes burlonas, molestan a los demás con juegos inmaduros, todo ello con el propósito de llamar la atención e irritar a su grupo de iguales, por lo que se vuelven víctimas de agresiones por parte de las personas que están cansadas de sus actitudes (Calle y Urgilés, 2015). Salmerón et al. (2015) recogen las siguientes características:

- Gran parte de ellas son menores que presentan dificultades para defender sus propios derechos, con escasa red social y pocos amigos, bajo concepto de sí mismas y con dificultades de interacción social.
- También puede ser un alumno seguro y brillante con el que el agresor o grupo termina metiéndose, virtual o presencialmente.

- Víctimas resultantes de alianzas y emparejamientos cambiantes dentro de un mismo grupo.
- El alumno irritante que termina acomodándose en el papel de "bufón".
- El compañero descolocado en el grupo que ocupa cualquier papel que se le deje con tal de ser aceptado en su seno, aunque pague el peaje del maltrato o humillación, tan típico en los grupos de chicas.

Sobre los **cibertestigos** (observadores/espectadores) no se conocen las características personales y sociales, aunque sí cabe resaltar su rol de silenciadores de la agresión que contribuye a perpetuar en el tiempo el acoso. Suelen manifestarse a favor del agresor, compartiendo con él los insultos, amenazas y demás acciones o, por el contrario, tratan de consolar a la víctima (Giménez et al., 2013). Se identifican como espectadores aquellos chicos y chicas que son conscientes de la situación y que deciden tomar una posición entre las siguientes opciones (Mendoza, 2012): (a) como observador indiferente que mira pero no opina al respecto; (b) como observador que disfruta del acoso, hace comentarios sobre la víctima, comparte la información con la que se ha acosado y se divierte de la situación; (c) como observador que no está de acuerdo con el acoso y que puede estar molesto por este tipo de conductas, defiende a la víctima, evita ser parte de las burlas y condena las actitudes del agresor. Su actitud dependerá del rol activo que desempeñe dentro de una situación de acoso cibernético (Calle y Urgilés, 2015). Paul, Smith y Blumbert, (2012) señalan, por su parte, dos grupos de testigos:

- Espectadores constructivos: como activos estarían los defensores de amigos que empatizan, activos/entromeditos y espectadores distendidos. Y, por otro lado, estarían los testigos que empatizan pero que se muestran pasivos.
- Espectadores destructivos: dentro de los activos están los instigadores, manipuladores, reforzadores y compinches. Los de actitud más pasiva comprenden a los defensores altruistas, espectadores entregados, abdicadores y ajenos/esquivos.

Benzmiller (2013) establece un símil entre el rol de observador y el de “mal samaritano”, ya que es conocedor de la situación y el peligro que envuelve a la misma, pero evita en muchas ocasiones ofrecer ayuda. Este “mal samaritano” es debatido en la actualidad en torno al mero hecho de pinchar *me gusta* al comentario del agresor, puesto que supone reforzar la violencia contra la víctima. Barlinska et al. (2013) revelan que es

más común el comportamiento negativo de los espectadores en el contexto del ciberespacio que en el de cara a cara.

Las chicas son identificadas como defensoras, tanto por sus compañeros de clase como por las propias víctimas, en mayor medida que los chicos (Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2011). No obstante, existen trabajos que obtienen resultados opuestos, mostrando los chicos mayores expectativas de éxito (Thornberg y Jungert, 2013). Esta conducta de defensa se suele dar entre sujetos del mismo sexo y cuando no es así, es más probable que una chica sea defendida por un compañero, que un chico por una compañera (Sainio et al., 2011).

También puede aparecer otro rol que integra dos papeles en el ciberacoso, el de **agresor-victimizado**. Las personas agresoras-victimizadas son impulsivas y disruptivas, poco o nada prosociales, tienen escasas habilidades sociales, de hecho, comparativamente con las víctimas pasivas y los acosadores, muestran peores rendimientos en tareas de Teoría de la Mente (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2012) y disponen de limitados recursos personales para hacer frente a los problemas. Estos sujetos muestran un tipo de agresión reactiva inadecuada, es decir, responden de forma agresiva ante situaciones ambiguas, accidentales o inocentes. Se cree que el elemento esencial para salir en auxilio de la víctima es el estatus, ya que es esta posición prominente en el grupo la que asegura que el defensor no se convierta en la próxima víctima (Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2010). Además, suelen mostrar menor compasión que los acosadores y sus actos están cargados de venganza y premeditación (Méndez, 2012; Vlachou, Andreou, Botsoglou y Didaskalou, 2011). Las personas agresoras-victimizadas presentan mayor puntuación en recelo, rechazo, manía y exclusión, así como niveles más bajos de aceptación (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense, 2015). A nivel familiar, no se han encontrado correlaciones entre el desempeño del rol y el estilo educativo, aunque perciben más implicación y aceptación positiva de la figura paterna que de la figura materna (Cerezo et al., 2015).

1.4. Motivaciones o atribuciones causales

Una vez definido el concepto de acoso cibernético y explicadas sus posibles formas y roles protagonistas, es necesario detenerse en los impulsos que motivan a los jóvenes a desarrollar estas conductas. Al respecto, Varjas, Talley, Meyers, Parris y Cutts

(2010) diferencian entre dos tipos de motivaciones: (a) motivaciones externas: relacionadas con la ausencia de consecuencias, el no enfrentamiento cara a cara, la intolerancia, etc., y (b) motivaciones internas: más enfocadas a sentimientos redirigidos, venganza, necesidad de auto-consuelo, aburrimiento, provocación, envidia, búsqueda de aprobación o desinhibición, etc.

Otros enfoques explicativos sobre los motivos del ciberacoso se centran en diferenciar si la implicación es independiente o conjunta del acoso tradicional. Para los casos en los que el ciberacoso se da sin una historia previa de acoso tradicional, la razón principal por la que acosan es para ser una persona diferente, alimentando el efecto de desinhibición. En el caso de los que son partícipes de ambos tipos de acoso, las razones que señalan son “porque me hace sentir bien”, “por seguir siendo el agresor” y “porque se consideran diferentes” (Wilton y Campbell, 2011). Por su parte, Gradinger, Strohmeier y Spiel (2010) señalan que los que son ciberagresores justifican su acoso por enfado o ira, seguido de la diversión y en menor medida por sentirse excluidos. Los acosadores en bullying y cyberbullying actúan movidos por la ira y la diversión, mientras que los acosadores victimizados en ambas formas de acoso destacan en la búsqueda de poder, afiliación y diversión, en comparación con los que lo hacen únicamente en el bullying. Conviene destacar, que en muchas ocasiones los acosadores no son conscientes del alcance real y las repercusiones de sus actos, es decir, consideran que el daño infligido es mínimo (Zhou et al., 2013).

Compton, Campbell y Mergler (2014) analizan las motivaciones de acosar por medios tecnológicos a través de la evaluación de los docentes, padres y estudiantes, destacando la diferencia de poder y estatus como primer motivo y la etnia, peso o habilidades académicas como segundo. Los padres consideran que es la ira o la frustración por ser acosado lo que lleva a los menores a involucrarse en situaciones de ciberacoso, mientras que el profesorado lo atribuye a motivos como la diversión. Investigaciones en la misma línea ponen de manifiesto que los adolescentes tienden a manifestar que esta problemática está relacionada con actitudes y comportamientos asociados con la atribución negativa de las diferencias individuales (Lanzilloti y Korman, 2014b).

Sastre (2016), con una muestra representativa de 21.487 adolescentes españoles de 12 a 16 años, señala recientemente que las víctimas consideran que son acosadas para

ser molestadas, por su aspecto físico o porque les tienen manía. Los acosadores, por su parte, destacan no saber muy bien porque ejercen el acoso y en el caso de saberlo, alegan que es simplemente por gastar una broma.

1.5. Prevalencia del cyberbullying

Como ocurre en ocasiones en el estudio de los fenómenos sociales y educativos, la variedad de instrumentos y métodos utilizados para conocer la incidencia del cyberbullying lleva a que todavía no se pueda hablar de cifras exactas de prevalencia. Sin embargo, sí está claro que está creciendo peligrosamente entre la población escolar a un ritmo vertiginoso (Giménez et al., 2013). Aunque la literatura científica centra su interés en jóvenes de 12 a 18 años, las evidencias halladas permiten detectar la presencia de conductas de acoso cibernético en cursos de Educación Primaria y Universitarios (e.g. Amemiya et al., 2013; Cassidy, Jackson y Faucher, 2016; Crosslin y Golman, 2014; Durán-Segura y Martínez-Pecino, 2015; Gahagan, Mitchell y Frost, 2016; García, 2013; Kokkinos, Baltzidin y Xynogala, 2016; Orjuela et al., 2014; Polo del Rio et al., 2014).

Dado que aparece en edades tempranas de la adolescencia o preadolescencia y se mantiene en edades superiores, el análisis de la prevalencia del fenómeno es considerado de gran relevancia (e.g. Baldasare, Bauman, Goldman y Robie, 2012; Celik, Atak y Erguzen, 2012; Crosslin y Golman, 2014; Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz y Casas, 2015; Elipe, Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2011; Elipe, Ortega, Hunter y del Rey, 2012; Gutiérrez, 2014; Lanzillotti y Korman, 2014a; Molero et al., 2014; Navarro et al., 2013; Polo del Rio et al., 2014; Prieto, Carrillo y Lucio, 2015; Schenk y Fremouw, 2012). En un estudio de revisión, Peláez (2012) señala que un 16,7% de los jóvenes sufre cyberbullying en países como España, Alemania, Canadá, Francia, Australia, EEUU, Italia, Reino Unido y Japón.

1.5.1. Cyberbullying en España

Acercándonos a la realidad de España, los estudios dejan patente a lo largo de los años que la incidencia del fenómeno es creciente. A grandes rasgos, se puede afirmar que la incidencia de acoso cibernético en España oscila entre el 10% y el 40% en estudiantes

de Educación Secundaria, disminuyendo ligeramente los promedios al referirnos a primaria (e.g. Álvarez et al., 2011; Buelga et al., 2010; Calmaestra, Rodríguez-Hidalgo y Ortega, 2012; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Garaigordobil, 2011a, 2013b, 2014; Garmendia et al., 2012; León del Barco et al., 2012). Por otra parte, aunque investigaciones afirman que España es uno de los países con mayor riesgo de perpetración por *smartphone* e Internet (INE, 2014), otros apuntan a la existencia de índices más elevados en EEUU, Canadá o China (e.g. Avilés, 2013b, Kowalski, Giumetti, Schoeder y Lattanner, 2014; Sabater y López-Hernández, 2015; Torregrosa et al., 2010).

Especial mención merece un estudio reciente llevado a cabo por diferentes profesionales de España a través de Save The Children, con una muestra representativa de 21.487 alumnos de 12 a 16 años de toda la geografía española (Sastre, 2016). Los resultados señalan una prevalencia del 9,3% en cibervictimización y un 3,3% en ciberacoso, destacando Andalucía, Melilla, Murcia y Baleares como las regiones de mayor incidencia de ciberacoso. La Figura 3 muestra los porcentajes de cibervictimización ocasional hallados en el estudio.

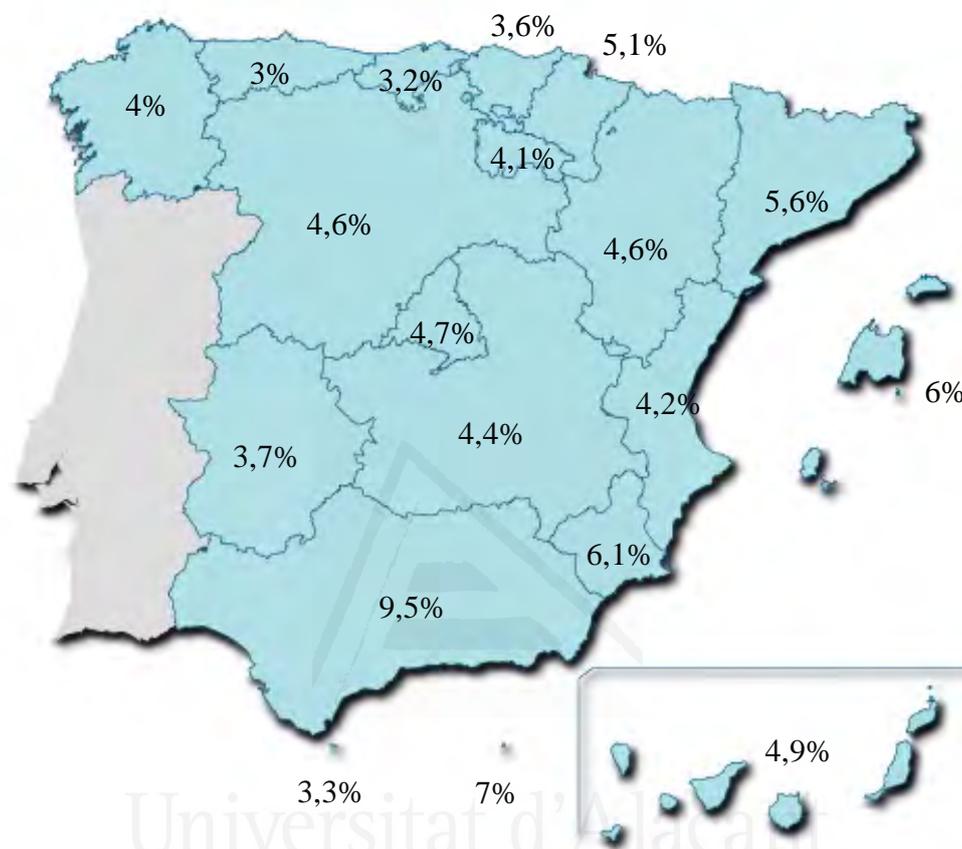


Figura 3. Porcentajes de cibervictimización ocasional por Comunidad Autónoma (elaboración propia con información extraída de Sastre, 2016).

Otros estudios, sin embargo, evidencian niveles de participación diferentes (véase Tabla 6).

Tabla 6. Prevalencias de cyberbullying en España.

Autores	Muestra		Resultados
	Lugar	(edad)	
Calvete et al. (2010)	Vizcaya	1431 (12-17)	- El 44,1% reconoce cometer al menos un acto de ciberacoso.
Estévez et al. (2010)	País Vasco	1431 (13-17)	- El 30,1% de los encuestados se reconoce como víctima a partir de recepción de mensajes insultantes vía correo electrónico o teléfono móvil, robo de identidad para crear problemas a la víctima y escribir comentarios hirientes.
Félix et al. (2010)	Comunidad Valenciana	1028 (12-18)	- De las incidencias sobre cualquier tipo de violencia, el 3% son de acoso cibernético.
Protéges Asociación (2010)	Nacional	2000 (12-17)	- El 19% ha enviado algún mensaje de móvil intimidatorio.
Álvarez et al. (2011)	Asturias	638 (12-18)	- Entre el 35,4% y el 51,9% se reconoce como espectador de situaciones de ciberacoso, de los que el 8,8% dice haber presenciado el suceso.
Buelga y Pons (2012)	Valencia	1390 (12-17)	- El 31,4% afirma acosar por Internet en el último año, aunque la mayor parte confirma haberlo hecho en el último mes. Cuando la duración se prolonga a los 3-6 meses, el porcentaje de acosadores se reduce al 4,3%, 2,6% entre 6 y 12 meses y 0,4% durante más de 1 año.
León del Barco et al. (2012)	Extremadura	1700 (12-18)	- El porcentaje medio de ciberacosadores a través del móvil se sitúa en el 5,5% y el de cibervíctimas en el 6%. A través de Internet, los acosadores representan el 7,3% de la muestra y el de víctimas el 6%.
Gámez-Guadix, Orue y Calvete (2013)	País Vasco	1021 (13-17)	- De los 9 tipos de acoso analizados: 24,1% afirma ser cibervíctima de uno, 15,9% de dos, 8% de tres y 4,7% cuatro o más.

Autores	Muestra		Resultados
	Lugar	(edad)	
Garaigordobil (2013b)	País Vaco	3026 (12-18)	- Se encuentra un 69,8% de implicación en ciberacoso: 30,2% como víctima de 1 o más conductas; 15,5% como agresor de 1 o más conductas y 65,1% como espectador.
Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Nuñez y Rodríguez (2014)	Asturias	2597 (12-17)	- Entre los tipos más comunes de violencia a través de las TIC destacan las ofensas, insultos o amenazas.
Garaigordobil (2014)	País Vasco	3026 (12-18)	- En el último año el 69,8% está implicado en situaciones de cyberbullying (lo sufre, presencia o realiza), el 30,2% sufre una o más conductas de ciberacoso, el 15,5% realiza una o más conductas a otros, el 65,1% observa alguna de las quince conductas evaluadas.
Giménez et al. (2014)	Murcia	1353 (12-21)	- Un 5% de víctimas reconocidas, un 1,5% como acosadores y un 1,2% como ciberacosadores victimizados.
Sabater y López-Hernández (2015)	La Rioja	400 (14-20)	- 1,75%: agresor habitual. - 17,3%: agresor esporádico. - 31,4%: agresor pasivo.

1.5.2. Cyberbullying en Europa

En lo que respecta al resto de países europeos, los índices de cyberbullying también varían en función de las investigaciones. En el caso de Portugal, se destaca el estudio llevado a cabo por Bezerra de Souza (2011) con una muestra de 118 personas de entre 19 y 50 años. Los resultados ponen de manifiesto que un 18,6% de los sujetos reconocen ser víctimas de ciberacoso, ascendiendo el porcentaje de observadores al 59,3%. En la misma línea, León del Barco, Ricardo, Verdasca, Felipe y Gómez (2013) analizan los resultados de 750 alumnos de secundaria, destacando la participación de un 9,1% como acosadores y el doble (18,1%) como víctimas. En Alemania, Shultze-Krumbholz, Zagorscak, Siebenbrock y Scheithauer (2012) encuentran a través del análisis de 421 alumnos de entre 12 y 15 años, porcentajes que oscilan entre el 5,3% en el caso de los ciberacosadores, 7% de víctimas y 4,4% de ciberacosadores victimizados.

En el caso de Reino Unido, Lenhart et al. (2011) ponen de manifiesto índices más elevados con escolares de 12 a 17 años de Inglaterra, destacando un 88% que afirmaba haber visto a alguien siendo cruel con otra persona y un 24% que lo ha experimentado a través de diferentes vías. En Irlanda, por su parte, destaca el estudio de Cotter y McGillohway (2011), el cual revela índices del 17% para las cibervíctimas, 19% para los ciberacosadores y un 85% de testigos. En Bélgica, Heirman y Walrave (2012) ponen de manifiesto con 1042 estudiantes de secundaria, que el 12% reconoce haber acosado a otros en los últimos meses y que el 6,3% se declara víctima. En el caso de Finlandia, los porcentajes rondan el 4,8% para las cibervíctimas, el 7,4% para los ciberacosadores y el 5,4% para los ciberacosadores victimizados (Sourander et al., 2010). Por último, investigaciones en Italia como la de Mura, Topcu, Erdur-Baker y Diamantini (2011), establecen porcentajes entre el 17% y el 30,5% para el rol de víctima e índices entre el 10% y el 28% para los acosadores. Genta et al. (2012), por su parte, revelan con una muestra de 5862 escolares de 12 a 16 años de Italia, Inglaterra y España, porcentajes de 13% en cibervictimización y 10% en ciberagresión.

Por último, citar los resultados de INTECO (2013), en los que, a partir de los datos presentados en la Sede de la Comisión Europea, se revela que el 13% de los adolescentes se reconoce como víctima de ciberacoso, poniendo de manifiesto además un sufrimiento bastante grande tras esta situación.

1.5.3. Cyberbullying en el resto del mundo

Al igual que en España y Europa en su totalidad, el resto del mundo ha experimentado a lo largo de los años un creciente auge de acoso cibernético. Estudios realizados en países como Australia, Canadá, China, México, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Japón, Colombia y otros países latinoamericanos, ponen de manifiesto porcentajes de participación en alguna de sus formas que oscilan entre el 10 y el 60% de la población (e.g. Elledge et al., 2013; Fenaughty y Harré, 2013; Jones, Mitchel y Finkelhor, 2013; Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk y Solomon, 2010; Mura y Diamantini, 2013; Oliveros et al., 2012; Peláez, 2012; Romero, Wiggs, Valencia y Bauman, 2013; Sakellariou et al., 2012; Varela, Pérez, Astrudillo y Lecannelier, 2014; Vega et al., 2013; Vélez de Restrepo, 2012; Zhou et al., 2013).

Concretamente, en EEUU los datos aportados por Patchin e Hinduja (2013) desde el Cyberbullying Research Center, evidencian una media de victimización del 21,3%, mientras que los porcentajes de ciberacosadores son algo más bajos (15,2%). En la misma línea, Jones et al. (2013) destacan el incremento en las ratios de agresión a través de la red (del 6% al 11% en la última década) y señalan que un 17% de los participantes admiten haber sido víctimas en algún momento de sus vidas y un 16% en el último año. La ciberagresión se sitúa entre el 11% y el 9%, respectivamente.

En lo que a Canadá respecta, mientras estudios señalan porcentajes altos de acoso con un 49,5% de víctimas y un 33,7% de agresores (Mishna et al., 2010), investigaciones posteriores aportan cifras inferiores, aunque también notables con un 23,8% de víctimas, 8% de agresores y 25,7% de agresores victimizados (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daciuk, 2012).

En países sudamericanos, Del Rio et al. (2010) señalan que en Argentina, Brasil, Colombia, México, Perú y Venezuela, el porcentaje medio de victimización se sitúa en el 13,3%. Por su parte, Velez de Restrepo (2012), con una muestra de 5000 colombianos, revela que el 29% de los alumnos de quinto grado y el 15% de noveno son intimidados en los últimos meses. Mura y Diamantini (2013) muestran también porcentajes elevados de cibervictimización (69%) y ciberagresión (62%) en 359 estudiantes colombianos (13-19 años). Buendía et al. (2014), señalan en estudiantes de secundaria una incidencia el 8,9% de acosadores y 6,3% de ciberacosadores. En el continente asiático, Huang y Chou

(2010) obtienen en Taiwan índices del 34,9% de víctimas, 20,4% de acosadores y un preocupante 63,4% de ciberespectadores.

1.5.4. Cyberbullying en Educación Primaria

Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, la literatura científica ha centrado su interés en la incidencia de ciberacoso en estudiantes de secundaria, a pesar de que la edad a la que los menores se empiezan a conectar a Internet es cada vez más temprana (Sendín, Gaona y García, 2014). Aunque son escasos los estudios que analizan muestras específicas de estudiantes de Educación Primaria, sí que existen otros trabajos que se centran en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria conjuntamente. La Tabla 7 muestra los hallazgos de investigaciones sobre prevalencias de ciberacoso realizadas con niños y preadolescentes en el mundo. En el mismo, también se observa como el porcentaje de víctimas es superior al de acosadores en la gran mayoría de estudios.

Tabla 7. Prevalencia de acoso cibernético en Educación Primaria a nivel mundial.

Estudio	Ámbito geográfico	Muestra/edad	Prevalencias y otras conclusiones
Bauman (2010)	USA	221 (5º-8º grado)	-El 1,5% participa como ciberacosador. - El 3% se considera cibervíctima. - El 8,6% afirma ser acosador-víctima.
Del Río et al. (2010)	Venezuela, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú	20.941 (10-18)	-Un 12,1% experimenta alguna forma de acoso cibernético. - El 13,3% reconoce perjudicar a alguien a través del móvil.
Price y Dalgleish (2010)	Australia	548 (10-18)	-Más prevalencia durante la transición entre primaria y secundaria.
Rivers y Noret (2010)	Reino Unido	2500 (11-15)	- El 13% de los escolares afirma recibir SMS y correos ofensivos. - Las chicas tienen el doble de posibilidades de convertirse en cibervíctimas que los chicos. - En cuanto al contenido de los mensajes recibidos destacan: amenazas de violencia física, insultos, amenazas de muerte, fin de relaciones, actos sexuales, coacciones y amenazas a la familia.
Pearce, Cross, Monks, Waters y Falconer (2011)	Australia	961 (10-16)	- Los observadores perciben tener la capacidad para intervenir, pero afirman que existen ciertas barreras para su participación positiva.
Popovic-Citic, Djuric y Cvetkovic (2011)	Serbia	387 (11-15)	- El 10% afirma acosar. - El 20% confiesa ser víctima.

Estudio	Ámbito geográfico	Muestra/edad	Prevalencias y otras conclusiones
Respectme (2011)	Reino Unido	3944 (8-19)	<ul style="list-style-type: none"> - El 16% se reconoce como víctima, especificando emociones tras el acoso como tristeza, molestia o enfado. - El 63% conoce la identidad del agresor. - El 40% de los acosos electrónicos han sucedido dentro de las dependencias escolares. - El 25% se muestra preocupado por el ciberacoso cuando se conecta a la red.
Ackers (2012)	Reino Unido	325 (11-14)	<ul style="list-style-type: none"> - El 88% afirma escuchar algún tipo de incidente de ciberacoso. - El 11% se encuentra implicado como víctima (16% chicas y 8% chicos). - El 7% se reconoce como ciberagresor.
Arslan, Savatet, Hallet y Balci (2012)	Turquía	373 (10-13)	<ul style="list-style-type: none"> - El 27% se considera víctima. - El 18% agresor. - El 15% agresor-víctima.
Beat Bullying Study (2012)	Reino Unido	4605 (11-16)	<ul style="list-style-type: none"> - El 28% se reconoce víctima de alguna de las formas de cyberbullying y de estas la cuarta parte lo es de forma persistente en el tiempo. - El 17% confirma acosar a otros. - El acoso más común es a través de SMS y redes sociales.
Berger y Blaya (2012)	Francia	1007 (11-16)	<ul style="list-style-type: none"> - Un 37,3 de cibervíctimas. - Un 2,7 de ciberagresores. - Un 10% de ambos roles. - Víctimas y acosadores informan que el ciberacoso más común es por SMS, llamadas, Messenger y por exclusión.
Oliveros et al. (2012)	Perú	2596	<ul style="list-style-type: none"> - El 27,7% afirma participar en cyberbullying en alguna de sus formas.

Estudio	Ámbito geográfico	Muestra/edad	Prevalencias y otras conclusiones
Sakellariou et al. (2012)	Australia	1530 (Primaria y Secundaria)	- El 11% participa en cyberbullying al menos una vez en el último curso.
Salmivalli y Pöyhönen (2012)	Finlandia	17627 (8-15) (Primaria y Secundaria)	- En comparación con el bullying tradicional, el cyberbullying aparece como el menos representado. Solo el 1% se posiciona como ciberacosador y el 2% como cibervíctima.
Amemiya et al. (2013)	Perú	826 (5° y 6° grado)	- El 24,7% afirma participar en cyberbullying en alguna de sus formas.
Purdy y McGuckin (2013)	Irlanda	143 (Primaria y Secundaria)	-Un 8,2% de casos de ciberacoso. -Los escolares más pequeños afirman que el acoso se sucede a través de la mensajería instantánea, mientras que es más común entre los mayores el que se suceda a través de las redes sociales.
Albaladejo y Caruana (2014)	España	1301 (10-13)	En estudiantes de 3er ciclo de Educación Primaria - Un 24,8% de estudiantes puntúa alto en "alguien te ha insultado". - Un 22,2% de los estudiantes "han contado cosas malas sobre mí". - Un 20,5 "se han metido conmigo". - Un 16,6% "has insultado a alguien". - Un 15,9% " han contado cosas malas sobre alguien".
Ministerio del Interior (2014)	España	1506 (10-17)	-Un 32% reconoce el envío de una foto, vídeo o información personal a alguien totalmente desconocido.

Estudio	Ámbito geográfico	Muestra/edad	Prevalencias y otras conclusiones
Orjuela et al. (2014)	España	123 (8-13)	<ul style="list-style-type: none"> - Un 2,2% grava y sube vídeos sin la previa autorización del afectado. - El 26% reconoce sentirse incómodo o disgustado por alguna cosa que ve en Internet. - El 13% señala ser víctima de alguna actuación a través de WhatsApp y Messenger (55,9% de los casos) o redes sociales (39% de los casos). - La mayoría de ocasiones reciben mensajes desagradables a través de Internet (43,6%) y el 8,2% recibe amenazas. - La mayoría afirma experimentar este fenómeno en alguna de sus formas.
Polo del Rio et al. (2014)	España	620 (10-13)	<ul style="list-style-type: none"> - El porcentaje medio de víctimas es del 8,7%. - El porcentaje medio de acosadores es de 5,4%.
Kubiszewski et al. (2015)	Francia	1442 (10-18)	<ul style="list-style-type: none"> - Un 27% de implicación en cyberbullying. - El 18% cibervíctimas. - El 4% ciberacosadores. - El 5% ciberacosadores victimizados.
Rial et al. (2015)	España	1709 (11-17)	<ul style="list-style-type: none"> - El 26,6% presenta un uso problemático de Internet.
García-Fernández et al. (2016)	España	1278 (10-13)	<ul style="list-style-type: none"> - El 9,3% de agresores. - El 5,5% víctimas. - El 3,4% agresores victimizados.

1.6. Variables sociodemográficas

1.6.1. Diferencias de cyberbullying en función del sexo

1.6.1.1. Análisis global

Con relación a la variable sexo, los hallazgos encontrados sobre la manifestación del ciberacoso resultan inconcluyentes. Existen determinados estudios que no encuentran diferencias en función de dicha variable (e.g. Allen, 2012; Álvarez et al., 2011; Álvarez et al., 2014; Balakrishnan, 2015; Brown et al., 2014; Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012; Fletcher et al., 2014; Hinduja y Patchin, 2013; Holla, 2015; Lenhart et al., 2011; Livingstone, Haddon, Görzig y Ölafsson, 2011; Schoffstall y Cohen, 2011; Slonje et al., 2012; Varela et al., 2014; Yang et al., 2014; Zhou et al., 2013).

Por otra parte, diversas investigaciones encuentran en estudiantes de Educación Secundaria que los chicos son más propensos a ser tanto víctimas, como agresores y agresores-víctimizadas (e.g. Ackers, 2012; Ang y Goh, 2010; Aricak y Ozbay, 2016; Buelga, Cava, Musitu y Torralba, 2015; Erdur-Baker, 2010; Giménez et al., 2015; Karabacak et al., 2015; Popovic-Citic et al., 2011; Sakellariou et al., 2012; Wang, Ianotti y Luck, 2012). En contraposición, otros estudios evidencian mayor participación por parte de las chicas en actos de ciberacoso (e.g. Balakrishnan, 2015; Beckman, Hagquist y Hellström, 2013; Eroglu, Aktepe, Akbaba, Isik y Özkprumak, 2015; Rivers y Noret, 2010; Sendin et al., 2014; Snell y Englander, 2010; Tsitsika et al., 2015; Valverde, Fajardo y Cubo, 2014), así como mayor uso de Internet por parte de estas (Hoy y Milne, 2010; Lenda y Aiello, 2010; Sendin et al., 2014).

Aranzales-Delgado et al. (2014) hallan que las chicas son tan acosadas como los chicos, aunque estos últimos presentan mayores incidencias como acosadores. Huffman, Whetten y Huffman (2013) encuentran, por su parte, en un meta-análisis realizado en América, Europa, Asia y Australia, que los chicos presentan un conocimiento más sofisticado de las tecnologías que las chicas y que los chicos mantienen mayores índices de ciberacoso que las chicas, aunque solo desde los 13 a los 22 años. Dichos hallazgos se establecen para los países de Norte América, Europa y Asia, mostrando Australia una ausencia de dichas diferencias. Un estudio reciente de Karabacak et al. (2015), con una muestra de estudiantes turcos, señala que los chicos manifiestan ser más acosadores y acosados y que las víctimas son más proclives a ser futuros acosadores.

Sin embargo, la gran mayoría de investigaciones existentes abogan por las diferencias de sexo, destacando mayor participación de los chicos como agresores y las chicas como víctimas (e.g. Almeida, Correia, Marinho y García, 2012; Aoyama et al., 2011; Barlett y Coyne, 2014; Bauman, Toomey y Walker, 2013; Berger y Blaya, 2012; Buelga et al., 2010; Buelga y Pons, 2012; Campbell et al., 2012; Del Rio et al., 2010; Donoso et al., 2015; Eroglu et al., 2015; Estévez et al., 2010; Fenaughty y Harré, 2013; Garaigordobil y Aliri, 2013; Giménez, 2015; Giménez et al., 2014; Griezsel, Finger, Bodkin-Andrews, Craven y Yeung, 2012; Habashy, 2012; Heirman y Olenik-Shemesh, 2015; Huang y Chou, 2011; Jones, Mitchel y Finkelhor, 2012; León del Barco et al., 2012; Nordahl, Beran y Dittrick, 2013; Oliveros et al., 2012; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et al., 2011; Sabater y López-Hernández, 2015; Slonje et al., 2012; Topcu y Erdur-Baker, 2010; Vieno, Gini y Santinello, 2011; Wade y Beran, 2011; Wang et al., 2012; Yilmaz, 2011; Zweig, Dank, Yahner y Lackman, 2013).

No obstante, otros enfoques apuntan a una mayor participación de las chicas en dinámicas de cyberbullying, mientras que en las conductas de acoso tradicional predominan los chicos (Barboza, 2015; Kowalsky et al., 2014; Smith, 2015).

Recientemente, Navarro (2016) aporta en un análisis de revisión teórica, los hallazgos encontrados en la literatura científica en relación con la variable sexo en diferentes países a lo largo de la geografía mundial. La Tabla 8 muestra los estudios que no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, mientras que la Tabla 9 aporta información acerca de las diferencias encontradas por otros autores.

Tabla 8. Estudios en los que no se hallan diferencias de sexo en cyberbullying (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).

País	Autores y año	Muestra	Resultados
Grecia	Barkoukis, Lazuras, Ourda y Tsorbatzoudis (2013)	355 (13-17)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
Canadá	Bonano y Hymel (2013)	399 (8º- 10º grado)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
Colombia	Mura y Diamantini (2014)	360 (13-19)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

País	Autores y año	Muestra	Resultados
Grecia	Barkoukis, Lazuras, Ourda y Tsorbatzoudis (2013)	355 (13-17)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
Canadá	Bonano y Hymel (2013)	399 (8°- 10° grado)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
Corea del Sur	Park, Na y Kim (2014)	1200 (12-15)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
Corea del Sur	Shin y Ahn (2015)	1036 (12-18)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

Tabla 9. Diferencias de sexo halladas en diferentes estudios (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).

País	Autores y año	Muestra	Resultados
Suiza	Bechman et al. (2013)	2989 (13-15)	Las chicas son más cibervíctimas que los chicos, aunque no se hallan diferencias entre ambos sexos en el rol de acosador.
Canadá	Cappadocia, Craig y Pepler (2013)	1972 (9°-12° grado)	Las chicas reportan mayor participación como víctimas cibernéticas.
Alemania	Fest y Quandt (2013)	408 (12-19)	Los chicos son frecuentemente más perpetradores y las chicas víctimas.
China	Zhou et al. (2013)	1483 (10°-12° grado)	Los chicos están más envueltos en cyberbullying como acosadores y víctimas.
México	Gámez- Guadiz, Villa-George y Calvete (2014)	1491 (12-18)	La perpetración es mayor en chicos, aunque no se hallan diferencias en victimización.
China	Wong et al. (2014)	1917 (12-15)	Los chicos participan más como agresores y las chicas como víctimas.
Israel	Heirman y Olenik-Shemesh (2015)	507 (7°-10° grado)	Mayor victimización en chicas y más perpetración en chicos.
Israel	Lapidot-Lefter y Dolev-Cohen (2015)	465 (7°-12° grado)	Los chicos reportan mayor participación como agresor, aunque no se encuentran diferencias en el rol de víctima.

1.6.1.2. Diferencias en estudiantes de Educación Primaria

Si se atiende únicamente al alumnado de Educación Primaria, la escasa literatura relacionada con el cyberbullying coincide en poner de manifiesto el papel predominante de los chicos como acosadores y de las chicas como víctimas (e.g. Amemiya et al., 2013; Arslan et al., 2012; Del Rio et al., 2010; Hellström, Beckman, y Hagquist, 2013; Nordahl et al., 2013; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et al., 2011; Wang et al., 2012). Otros estudios como el de Beckman et al. (2013) establecen, sin embargo, que en comparación con las conductas de bullying tradicional, las chicas manifiestan mayor participación que los chicos en sucesos de cyberbullying. Especial mención merece el meta-análisis desarrollado por Barlett y Coyne (2014) sobre las diferencias de sexo en cyberbullying, analizando los resultados obtenidos en 109 artículos con una muestra total de 214.167 alumnos de entre 10 y 15 años pertenecientes a 22 países. En el mismo, se analizan los siguientes hallazgos:

- Los chicos manifiestan ser agresores entre los 11 y los 13 años, mientras que las chicas afirman ser más víctimas entre los 10 y los 14 años (Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010).
- Las chicas suelen ser agresoras en las primeras edades mientras que los chicos asumen dicho rol en edades posteriores (Slonje et al., 2012).
- Las conclusiones señalan el predominio de los chicos en el rol de agresor y el de las chicas en el papel de víctima, estando ambos moderados por la edad (Barlett y Coyne, 2014).

Por su parte, Álvarez-García, Dobarro y Núñez (2015) ponen de manifiesto, utilizando una muestra de 3180 estudiantes de 11 a 19 años, una ausencia significativa en la interacción de sexo y curso sobre la cibervictimización.

Recientemente, Navarro (2016) aporta en un análisis de revisión teórica, los hallazgos encontrados en la literatura científica en relación con la variable sexo y en diferentes países a lo largo de la geografía mundial. La Tabla 10 muestra los estudios que no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, mientras que la Tabla 11 aporta información acerca de las diferencias encontradas por otros autores.

Tabla 10. Estudios en los que no se hallan diferencias de sexo en cyberbullying (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).

País	Autores y año	Muestra	Resultados
Estados Unidos	Kowalski y Limber (2013)	931 (6°-12° grado)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
Suiza	Sticca, Ruggieri, Alsaker y Perren (2013)	835 (6° grado)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.
España	Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015)	1058 (10-12)	No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

Tabla 11. Diferencias de sexo halladas en diferentes estudios (elaboración propia con información extraída de Navarro, 2016).

País	Autores y año	Muestra	Resultados
Grecia	Kokkinos, Antoniadou, Dalara, Koufouzou y Papatziki (2013)	300 (10-12)	Los chicos reportan mayor participación como agresores, aunque no se encuentran diferencias en el papel de víctima.
Estados Unidos	Navarro y Jasinski (2013)	1500 (11-17)	Las chicas presentan mayor riesgo de victimización que los chicos que, a su vez, son más acosadores que las chicas.
Estados Unidos	Pelfrey y Weber (2013)	3403 (6°-12 grado)	Los chicos presentan mayor participación como víctimas y acosadores.
Corea del Sur	Yang et al. (2013)	1344 (4° grado)	Los chicos presentan mayor participación como víctimas y acosadores.
Estados Unidos	Conell, Schell-Busey, Pearce y Negro (2014)	3867 (5°-8° grado)	Las chicas reportan mayor participación como víctimas.
Taiwan	Yang et al. (2014)	837 (5°-12° grado)	Los chicos son más acosadores que las chicas.
Multiregión (Europa)	Schultze-Krumbholz et al. (2015)	6260 (11-23)	Más chicas advierten ser víctimas y más chicos reconocen ser acosadores.

Algunos investigadores ponen de manifiesto posibles hipótesis que analizan las razones de las diferencias de sexo en la cibervictimización y en el ciberacoso. En este sentido, Del Rio et al. (2010) destacan que los chicos buscan acción mientras las chicas buscan relación. Es decir, que existe una clara distinción entre las preferencias en función del sexo en la que ellos asocian el uso de las pantallas con actividades de acción (oferta lúdica) y ellas con su función más relacional (interactuar en chats, conversaciones, etc.). Además, para las chicas, las redes se convierten en el referente de su espacio íntimo y una fuente fundamental en la construcción de su autoimagen y autovaloración (Estébanez y Vázquez, 2013).

Por su parte, Hernández y Alcoceba (2015) señalan como principal motivo la percepción de riesgo. En este sentido, las chicas asocian el riesgo de las redes sociales con la privacidad e intimidad focalizada en los datos personales sobre la localización personal y uso de fotos (chantajes, sextorsión, etc.), mientras los chicos perciben menos riesgos en las redes sociales, que son para ellos espacios controlados donde poder desenvolverse.

1.6.2. Diferencias de cyberbullying en función de la edad

1.6.2.1. Análisis global

Con relación a la variable edad, los resultados obtenidos determinan de nuevo cierta controversia. Mientras que determinadas investigaciones establecen que dicha variable no es significativa a la hora de establecer diferencias en conductas de ciberacoso en general (e.g. Brown et al., 2014; Giménez et al., 2014; Hu, Fan, Zang y Zhou, 2013; Monks, Robinson y Worlidge, 2012; Varela et al., 2014), otros estudios señalan que son únicamente los comportamientos de cibervictimización los que se mantienen estables a lo largo de los años (Bauman, 2010; Hemphill et al., 2012; Lauren y Ratliffe, 2011; Walrave y Heirman, 2011, entre otros).

No obstante, predominan las publicaciones que indican un pico en la prevalencia de las conductas de cyberbullying en Educación Secundaria, descendiendo posteriormente (e.g. Álvarez et al., 2011; Aoyama et al., 2011; Balakrishnan, 2015; Buelga et al., 2010; Buelga y Pons, 2012; Calvete et al., 2010; Del Rio et al., 2010; Garaigordobil, 2011a; Giménez et al., 2015; Kowalski et al., 2014; León del Barco et al.,

2012; Oliveros et al., 2012; Robson y Witenberg, 2013; Sakellariou et al., 2012; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012; Slonje et al., 2012, 2013; Tokunaga, 2010; Yang et al., 2014).

Mención aparte merece el estudio realizado por Garaigordobil (2015b), en el cual se analizan los porcentajes de ciberacoso atendiendo a la edad y al rol desempeñado en alumnos de 12 a 18 años, utilizando el *Test de Cyberbullying* (Garaigordobil, 2013a). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto los siguientes hallazgos:

- El rol de víctima permanece estable a lo largo de la franja de edad estudiada.
- El porcentaje de acosadores se mantiene estable en 10 de las 15 conductas estudiadas, en las otras 5 aumenta con la edad (difundir fotos/vídeos privados, chantajear/amenazar mediante llamadas o mensajes, acosar sexualmente mediante el móvil o Internet, robar la contraseña y amenazar de muerte).
- En el caso de los observadores se pone de relieve la existencia de diferencias en función de la edad, evidenciándose un aumento significativo en 12 de las 15 conductas (mensajes ofensivos e insultantes, llamadas ofensivas e insultantes, difusión de fotos y vídeos privados, fotografías privadas, llamadas anónimas, suplantar la identidad, robo de contraseña, trucar fotos y vídeos, aislamiento en redes sociales, chantajes, amenazas y difamación).

Pero la incidencia del acoso cibernético no se centra únicamente en la ESO, puesto que ciertas investigaciones destacan que este fenómeno también acontece en estudiantes universitarios (e.g. Baldasare et al., 2012; Berán, Rinaldi, Bickham y Rich, 2012; Crosslin y Crosslin, 2015; Lindsay, Booth, Messing y Thaller, 2015; Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar y Deiss, 2014; Schenk y Fremouw, 2012), predominando la agresión motivada por razones de sexo, nación, nivel socioeconómico y, sobre todo, por razones sentimentales.

1.6.2.2. Diferencias en estudiantes de Educación Primaria

No existe en la actualidad un gran número de estudios centrados específicamente en el alumnado de Educación Primaria. No obstante, teniendo en cuenta la escasa información aportada por la literatura científica, se puede concluir que diversos estudios apuntan la presencia de acoso cibernético cada vez a edades más tempranas (García,

2013). Concretamente, es a partir de los últimos cursos de Educación Primaria cuando los índices de ciberacoso comienzan su ascenso (e.g. Aoyama et al., 2011; Balakrishnan, 2015; Buelga et al., 2010; Del Rio et al., 2010; Giménez, 2015; González y Calvo, 2012; Navarro et al., 2013; Oliveros et al., 2012; Polo del Río et al., 2014; Robson Y Witenberg, 2013; Sakellariou et al., 2012; Yang et al., 2014). Asimismo, estudios con muestras de 11 a 18 años, concluyen que a medida que aumenta la edad, aumenta el número de agresores (Mishna et al., 2012; Walrave y Heirman, 2011) y el nivel de agresión (Bauman, 2010; Lauren y Ratliffe, 2011).

Álvarez-García et al. (2015) realizan un estudio con 3180 estudiantes españoles de 11 a 19 años, estableciendo que la edad es un factor de riesgo leve pero estadísticamente significativo para ser cibervíctima ocasional y cibervíctima severa, únicamente en los estudiantes mayores de 14 años.

1.7. Perspectiva jurídica y social: delitos invisibles

Al hablar de menores hay que hacerlo con cautela, no solo porque son personas que carecen de recursos y capacidades para su propia defensa, sino porque tienen una serie de derechos que no pueden ser vulnerados. Atendiendo a este aspecto, la mayoría de medidas registradas por la legislación están relacionadas con agresiones a menores por parte de adultos. Buena muestra de ello son el "Convenio de Lanzarote" de 25 de octubre de 2007 con su artículo 23 y la Ley Orgánica 5/2010 de España con su artículo 18, ambas centradas en los delitos de acceso a niños a través de las TIC (Villacampa, 2014).

Por su parte, la Comisión Europea publica en 2013 la Estrategia de Ciberseguridad de la Unión Europea: un ciberespacio abierto, protegido y seguro. Del mismo modo, el Parlamento Europeo elabora una resolución sobre la protección de los niños y niñas en el mundo digital (Resolución del Parlamento Europeo, del 20 de noviembre de 2012, 2012/2068), donde se plantean los principales desafíos a los que se debe enfrenar la legislación penal para proteger a los menores (Orjuela et al., 2014). Tal y como se observa, las ordenaciones jurídicas hacen referencia a ataques a través de las TIC de adultos a menores, pero, ¿qué ocurre con los ataques que realizan los propios niños y adolescentes contra sus iguales? La realidad es que el denominado mundo *online* avanza

mucho más rápido que el ordenamiento jurídico y, por tanto, no puede estar totalmente reglado (Gil, 2013), perpetrándose en muchas ocasiones delitos invisibles.

Al hablar de menores resulta inevitable detenerse en la Asamblea General de Naciones Unidas y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En su Artículo 16 se expone que "nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación" (Largo y Londoño, 2014). Del mismo modo, el Artículo 19 dispone que los estados deberán tomar todas las medidas necesarias para proteger a los niños frente a toda forma de violencia. Orjuela et al. (2014) exponen, en relación con este aspecto, una serie de observaciones que recoge el Comité de los Derechos del Niño. A saber:

- Observatorio General nº1 sobre los propósitos de educación anteriormente citados.
- Observatorio General nº 13 sobre el derecho del menor a no ser objeto de ninguna forma de violencia, donde se plantean medidas educativas y estratégicas de protección con relación a la violencia contra la infancia, incluyendo la violencia a través de las TIC.
- Observatorio General nº 14 sobre el interés superior del niño, el cual señala que los estados miembros deben garantizar una educación de calidad con docentes y profesionales de educación capacitados y aptos para generar un entorno propicio de aprendizaje que fomente el respeto.

Del mismo modo, la citada observación nº 14 hace referencia al interés superior del niño y señala que, si hay un conflicto entre el interés superior de un niño con los de otros niños, es importante sopesar los intereses de todas las partes y estudiar caso por caso, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Las actuaciones para atender a las víctimas deben tener en consideración las directrices de Naciones Unidas sobre niños y niñas víctimas y testigos, las cuales reconocen los derechos a un trato digno y comprensivo, la protección contra la discriminación, el derecho a ser informado y oído, a una asistencia eficaz, etc.
- Con los menores agresores es necesario evaluar caso a caso a fin de establecer medidas sancionadoras y educativas a partir de los derechos que reconoce la convención, es decir, represión o castigo deben ser sustituidos por los de rehabilitación y justicia restitutiva.

En los últimos años se han implementado globalmente medidas contra el acoso y el ciberacoso a fin de dar respuesta al incremento de casos, siendo buena muestra de ello países como Canadá y EEUU (Giménez, 2015). Con relación al primero, en 2012 se realiza una reunión entre los Ministros Federales Provinciales y Territoriales responsables de la Justicia y Seguridad Pública del país, los cuales siendo conscientes de la problemática en torno al cyberbullying, crean en abril del 2013 el Cybercrime Working Group (CCSO, 2013). En relación con las legislaciones provinciales, señalar la Ley para la Promoción de las Relaciones Respetuosas y Responsables de Nueva Escocia que, mejorando la Ley Educativa de mayo de 2012, se suma a la puesta en marcha de la Fuerza Especial ante el Cyberbullying (Cyberbullying Task Force) y la Ley de Ciberseguridad (Cyber- Safety Act). Esta última encargada de la creación de una unidad especializada en la investigación del ciberespacio para identificar situaciones de acoso cibernético y crear recursos de protección y amparo a las víctimas.

En lo que EEUU respecta, estados como Arkansas, California, Carolina del norte, Connecticut, Florida, Hawai, Illinois, Kansas, Louisiana, Maine, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Missouri, Nevada, New Hampshire, New York, Oregon, Tennessee, Utah, Virginia y Washington, consideran entre sus legislaciones estatales el cyberbullying (Hinduja y Patchin, 2015).

Centrado la atención en Europa, países como Reino Unido, Escocia y Gales aún no disponen de normativas legales específicas sobre el ciberacoso. Sin embargo, hacen uso de otras leyes existentes para dar cobertura a situaciones de cyberbullying. Algunos ejemplos son los siguientes (Katz, 2012; Marczak y Coyne, 2010):

- Ley de Publicaciones Ofensivas (1959).
- Ley de Orden Público (1986)
- Ley contra las Comunicaciones Maliciosas (1988).
- Ley contra el Acoso (1997).
- Ley sobre los Usos Incorrectos de las Comunicaciones (2003).
- Ley sobre Difamaciones (2013).

Mención aparte merece la gestión en materia legislativa que está realizando Finlandia para luchar contra el cyberbullying. Bajo el acrónimo KiVa, (*Kiusaamista Vastaan*, traducido al castellano como “contra el acoso escolar”), el citado país está

logrando frenar el acoso escolar y el ciberacoso en sus aulas. Creado por Williford y sus colaboradores (2012), su efectividad se demuestra con una muestra significativa de 18.412 alumnos finlandeses.

En el caso de España, el cyberbullying como forma de violencia contra la infancia no es abordado en su totalidad por las políticas públicas, más bien se dan algunas respuestas reactivas a situaciones de acoso grave con gran repercusión mediática. Los casos cotidianos o menos graves son invisibilizados dados los escasos mecanismos de denuncia y actuación, así como la falta de conocimiento de los implicados (Orjuela et al., 2014). Esta situación de vacío normativo penal puede ser la responsable de la sensación de impunidad que rodea a los episodios de agresión en la red, siendo los acosadores poco conscientes de las consecuencias graves de sus actos (Giménez, 2015). No obstante, al igual que en otros países, se hace uso de procedimientos ya existentes para tratar los casos de ciberacoso. Buena muestra de ello es la Ley Orgánica 10/1995, la Instrucción 10/2005 de la Fiscalía General del Estado, la Ley Orgánica 5/2010 y la reciente la Ley Orgánica 1/2015 que modifica la primera de ellas.

El Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre Ciberacoso (EMICI, 2012) establece, por su parte, que las responsabilidades de los actos son atribuibles en primer lugar al menor autor, seguido de sus padres o tutores legales. Si el autor es mayor de 14 años podrá ser sancionado atendiendo a las medidas establecidas en la Ley Orgánica de Regulación Penal del Menor (LO 5/2000). A los menores de 14 años les serán aplicadas las medidas incluidas en el Código Civil, incluyendo una indemnización económica para la víctima en función del daño producido.

Recientemente, se aprueban dos modificaciones que guardan relación con los casos de acoso a través de medios electrónicos, aunque con ciertas matizaciones. La Tabla 12 expone de manera resumida el contenido.

Tabla 12. Modificaciones actuales en materia legal.

Procedimiento Legal	Modificaciones
Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre del Código Penal.	Introduce nuevos tipos penales relacionados con la violencia de género: “El delito de ciberacoso entendido como una modalidad del delito de descubrimiento y revelación de secretos, consistente en difundir, revelar o ceder a terceros imágenes o grabaciones

Procedimiento Legal	Modificaciones
	audiovisuales de una persona, sin autorización, obtenidas en lugares privados”.
Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia	<p>"Los menores tienen derecho a buscar, recibir y utilizar la información adecuada a su desarrollo. Se prestará especial atención a la alfabetización digital y mediática, de forma adaptada a cada etapa evolutiva, que permita a los menores actuar en línea con seguridad y responsabilidad y, en particular, identificar situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las TIC, así como las herramientas y estrategias para afrontar dichos riesgos y protegerse de ellos".</p> <p>"El deber de respetar la dignidad, integridad e intimidad de todas las personas con las que se relacionen con independencia de su edad, nacionalidad, origen racial o étnico, religión, sexo, orientación e identidad sexual, discapacidad, características físicas o sociales, pertenencia a determinados grupos sociales o cualquier otra circunstancia personal o social".</p> <p>Los poderes públicos deberán velar en relación con los menores por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La prevención y la detección precoz de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal. - La protección contra toda forma de violencia, incluido el maltrato físico o psicológico, los castigos físicos humillantes y denigrantes, el descuido o trato denigrante, la explotación, la realizada a través de las TIC, los abusos sexuales, la corrupción, la violencia de género o en el ámbito familiar, sanitario, social o educativo, incluyendo el acoso escolar, así como la trata y el tráfico de seres humanos y la mutilación genital.

Tal y como se constata, en España sigue existiendo cierto vacío legal con relación a las medidas impuestas a los menores, dado que el grueso de la legislación expone procedimientos centrados en actos de acoso realizados por adultos. Quizá sea porque, al igual que ocurría en el acoso tradicional, al producirse dentro de las instalaciones educativas, se considera competencia del centro establecer las medidas correctivas oportunas. En este sentido, conviene destacar procedimientos tales como la pasada Ley

Orgánica de Educación 2/2006, que reconoció el papel de la escuela en la prevención y lucha contra el acoso escolar y dio pie al RD 275/2007 y a la creación del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. Puesto que no existe delito de acoso o ciberacoso como tal, la punibilidad de dichas conductas va a depender del modo en el que se lleven a cabo, atendiendo a una serie de delitos que sí son tipificados en el Código Penal y que pueden ofrecer protección a los niños y niñas en caso de acoso o ciberacoso, principalmente el delito contra la integridad moral del artículo 173 del Código Penal (Orjuela et al., 2014).

La actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, expone en el artículo 124 la obligatoriedad de los centros de elaborar e incorporar a la Programación General Anual el Plan de Convivencia para velar por una buena atmósfera escolar, contando con medidas de carácter educativo y recuperador. No obstante, deja entrever medidas sancionadoras centradas en la expulsión, lo que marca más un carácter punitivo que educativo (Giménez, 2015).

De acuerdo con el artículo 61.3 de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, es responsabilidad de los centros el garantizar espacios seguros para sus integrantes. Por ello, en los casos de acoso y ciberacoso los centros escolares pueden llegar a ser los responsables civiles de los daños causados a los alumnos. En cuanto al ámbito de las políticas preventivas, el II Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013), centra alguno de sus objetivos en impulsar los derechos y la protección de la infancia con relación a las nuevas tecnologías en general. En cuanto a la investigación, tanto la Policía Nacional a través de la Brigada de Investigación Tecnológica, como la Guardia Civil a través del Grupo de Delitos Telemáticos, investigan y actúan ante casos graves de ciberacoso (Orjuela et al., 2014).

Resumen

La evolución de los nuevos escenarios cibernéticos ha despertado el interés del mundo de la ciencia debido a la “brecha digital” existente entre aquellos niños que han nacido rodeados de las TIC (nativos digitales) y otras personas que han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos y las nuevas formas de contacto (inmigrante digital) (Prensky, 2001). Es evidente que las tecnologías han permitido la creación de nuevas formas de aprendizaje, pero su uso indebido ha sido el desencadenador de nuevas formas

de riesgos y conflictos (Hernández y Alcoceba, 2015). Las redes sociales se han convertido en los medios por excelencia para establecer relaciones interpersonales, gozando estas de atractivas ventajas frente al contacto “cara a cara”. Entre sus ventajas se destaca la disponibilidad las 24 horas 7 días a la semana, la ausencia de control externo de estímulos, la no afectación de las condiciones climáticas, su gratuidad y facilidad de acceso, etc. (Carbonell y Oberst, 2015).

Con relación a su frecuencia de uso, existen estudios que apuntan a un consumo de entre 1 y 3 horas al día (Fernández et al., 2015; Ministerio de Interior, 2014; Ochaita et al., 2011; Rial et al., 2014), mientras que otras investigaciones destacan consumos que superan las 4 horas diarias de conexión (Giménez et al., 2015; Sabater y López-Hernández, 2015). Entre las formas de uso inadecuado de las TIC se encuentran las extorsiones sexuales (Morales et al., 2014), la violencia de género (Durán-Segura y Martínez-Pecino, 2015; Torres et al., 2014), la adicción a las redes sociales (Fu et al., 2010; Kuss et al., 2013; Lin et al., 2011) y el cyberbullying (Salmerón et al., 2015; Slonje et al., 2013).

Centrando la atención en el fenómeno de cyberbullying, su conceptualización guarda especial relación con el acoso tradicional propuesto por Olweus (1993), puesto que ambos son característicos de una triada de aspectos: el desequilibrio de poder, el carácter repetitivo y la intencionalidad (e.g. Erdur-Baker, 2010; Hartun et al., 2011; Kiriakidis y Kavoura, 2010; Klomek et al., 2010; Powell y Ladd, 2010; Rodríguez, 2010; Ucanok et al., 2011). Aunque la definición más utilizada en la literatura científica es la de Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006), en los últimos años surgen otras que describen los aspectos clave de esta forma de agresión. Haciendo mención a una de ellas, se destaca la propuesta por Garaigordobil (2014), la cual considera que el acoso cibernético consiste en utilizar las TIC (correo electrónico, mensajería instantánea, chats, páginas web o blogs, etc.), el teléfono móvil y los videojuegos *online* para ejercer acoso psicológico entre iguales.

Dentro de los diferentes dispositivos utilizados, sus usuarios también gozan de diversas formas de presentación, entre las que destacan los insultos electrónicos, la difusión de información, el hostigamiento, las llamadas, denigración, creación de perfiles falsos, suplantación de identidad, exclusión de grupos *online*, desvelamiento y sonsacamiento de información, ciberpersecución, difusión de rumores, grabación de

peleas (*happy slapping*) y ostracismo (Garaigordobil, 2014; Kowalski et al., 2010; Martínez y Ortigosa, 2010; Torres et al., 2014, entre otros).

Aunque presenta características definitorias, su relación con el acoso tradicional es patente llegando incluso a ser considerados como dos caras de una misma moneda con cierto solapamiento (e.g. Barboza, 2015; Beltrán et al., 2014; Burnukara y Uçanok, 2012; Burton et al., 2013; Callagan et al., 2015; Campbell et al., 2012; Casas et al., 2013; Castro y Reta, 2014; Del Rey et al., 2015). Buena muestra de las características compartidas son los protagonistas implicados, destacando el papel de víctima, agresor, observador y agresor-victimizado (e.g. Calle y Urgilés, 2015; Cerezo et al., 2015; Estévez et al., 2010; Giménez, 2015; Giménez et al., 2013).

En lo relativo a las prevalencias de ciberacoso, los porcentajes de las distintas investigaciones de corte nacional e internacional oscilan entre el 1,5% y el 40% desde los últimos cursos de Educación Primaria hasta universitarios (Kubiszewski et al., 2015; Orjuela et al., 2014; Rial et al., 2015, entre otros). Variables tales como el sexo o la edad sitúan la aparición del fenómeno desde los últimos cursos de Educación Primaria (García, 2013; Giménez, 2015; Giménez et al., 2013; Polo del Rio et al., 2014), siendo los chicos mayoritariamente acosadores y las chicas víctimas (e.g. Amemiya et al., 2013; Arslan et al., 2012; Beckman et al., 2013; Del Rio et al., 2010; Nordahl et al., 2013; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et al., 2011; Wang et al., 2012).

Por último y haciendo mención al panorama jurídico, aunque existen países en los que está regulado de manera adaptada a los menores, la realidad de España se caracteriza por la existencia de cierto vacío legal en relación con este fenómeno.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 2:

**Teorías explicativas, factores antecedentes,
consecuentes y programas de intervención de
cyberbullying**

2.1. Introducción

A pesar de que el acoso cibernético está creando gran alarma social y despertando el interés de la comunidad científica, entender y aceptar su existencia se hace complicado, puesto que es inevitable que las personas asocien la virtualidad con algo inexistente. Quizá sea esta la razón prioritaria por la que el ciberespacio se entiende como un mundo ficticio, llegando incluso a considerarse invisible. Al no ser tangible, no parece ser real, careciendo por tanto de objetividad. Pero los datos apuntan a que sí es algo real, que de hecho se está incrementando su incidencia y que, en más casos de los deseados, conlleva consecuencias perjudiciales e irreversibles. Para entender el fenómeno es preciso detenerse en los hallazgos encontrados en investigaciones previas en relación con su origen, desarrollo y mantenimiento. Por tal motivo, el presente capítulo analiza inicialmente las teorías que explican y sustentan este fenómeno y que ayudan a esclarecer el origen del mismo.

Posteriormente, se examinan las causas o factores de riesgo que favorecen la participación en conductas de ciberacoso, atendiendo al papel de víctima, acosador y observador. Este apartado resulta de gran relevancia ya que proporciona una revisión sobre las actitudes, los atributos y los temperamentos que pueden ayudar a desencadenar la asunción de roles diferenciados en el ciberacoso. El capítulo continúa con las estrategias de afrontamiento que llevan a cabo los implicados para hacer frente a estas situaciones, pudiendo ser estas adaptativas o desadaptativas. Seguidamente, se centra la atención en las consecuencias que se derivan de estos actos, señalando también las relativas a los acosados, acosadores y testigos, así como las generales de cualquier acto de cyberbullying. Este apartado es relevante porque destaca la gravedad de la situación y el sufrimiento tanto para la persona que lo perpetra, la que lo padece y la que lo presencia.

Finalmente, se exponen de manera pormenorizada los diferentes programas o proyectos de intervención existentes en la actualidad, diferenciando entre aquellos que tienen una naturaleza primaria, secundaria o terciaria. Se indican tanto nacionales como internacionales y se señalan las plataformas o recursos web que han sido ideados para hacer frente a este fenómeno.

2.2. Teorías explicativas del ciberacoso

Es importante señalar que las diferentes teorías explicativas del bullying tradicional son las que han dado lugar a los postulados relacionados con las conductas de acoso cibernético. Buena muestra de ello es el Modelo de Transacción del Estrés de Lazarus y Folkman (1987), en el cual se establecen estrategias de supervivencia a fin de mediar en la relación entre experiencias estresantes, como es el caso del acoso cibernético, y el bienestar físico y psicológico del individuo. Dada su gran relevancia, esta teoría ha sido posicionada como una de las más utilizadas en la literatura científica para llegar a comprender las estrategias de afrontamiento de las víctimas, poniendo el énfasis en el impacto causado en el bienestar psicológico y mental de las personas afectadas (Giménez, 2015).

Ortega-Reyes y González-Bañales (2015) aportan, por su parte, dos posibles teorías explicativas. La primera de ellas está centrada en las Teorías del Aprendizaje Vicario de Bandura (1977) y hacen hincapié en el papel que desempeña el entorno como factor determinante en la adquisición, expresión y mantenimiento de la agresividad, sosteniendo el carácter aprendido de esta. Las premisas básicas se centran en que los individuos hacen suyos comportamientos simplemente observándolos o imitándolos, pudiendo ser éstos negativos o positivos. La perspectiva de esta teoría sustenta que la agresividad de una persona es causada por sus experiencias y en ocasiones en base a lo que se espera de este comportamiento.

En segundo lugar, Ortega-Reyes y González-Bañales (2015) destacan la Teoría de la Atribución Causal de Weiner (1992), la cual sostiene que, por un lado, las personas suelen culpar su propio comportamiento a causas situacionales, pero tienden a culpar el comportamiento de los demás a una disposición interna estable; y por otro, que la causa concreta a la que una persona atribuye un hecho dado condiciona sus sentimientos y su conducta. En palabras del autor, gran parte de las excusas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos se fundamentan en tres dimensiones (véase Figura 4).

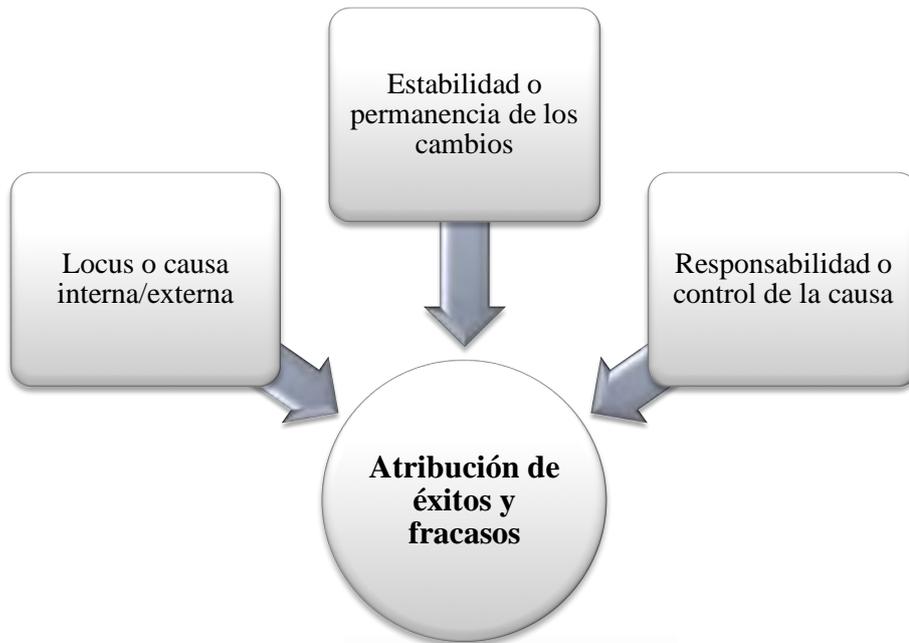


Figura 4. Dimensiones atribucionales según Weiner (1992).

Otra de las alternativas utilizadas para explicar este fenómeno ha sido la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen y Fishbein (1980, 1991). La misma, se vertebró en el comportamiento humano, destacando tres factores determinantes de la intencionalidad conductual: actitud, norma subjetiva y percepción de control de conducta, y ha sido determinante para ayudar a comprender las claves de las actitudes que generan determinados comportamientos de cyberbullying. Autores como Calvete et al. (2010) hallan evidencias que establecen una relación positiva entre los pensamientos de los acosadores de ciberacoso y sus conductas. Dichos hallazgos están en consonancia con los encontrados por Heirman y Walrave (2012) en los que se establece que la actitud llega a ser un fuerte predictor de la intención conductual de los acosadores, seguido de la facilidad y de la presión social percibida para perpetrar sus actos. Considerando tal explicación, la conclusión general de la investigación es que la implicación en ciberacoso está determinada por la intención previa del adolescente de acosar a otros (Giménez, 2015). Los resultados más relevantes son los siguientes:

- El 98,4% manifiesta una actitud negativa hacia el cyberbullying.
- Los tres factores explican el 44,8% de la varianza total sobre la intención de llevar a cabo conductas de acoso cibernético. Concretamente, cuanto más favorable sea

la actitud hacia el ciberacoso, mayores son las posibilidades de que exista intención de ejecutarlo.

- La norma subjetiva está asociada significativamente con el cyberbullying, lo que implica que la desaprobación de estos comportamientos por parte del entorno social disminuye las probabilidades de implicarse.
- El control del comportamiento percibido se asocia a la intención de ciberacosar, de forma que si el menor percibe que es fácil acosar a otros está más condicionado a lograrlo.

Recientemente, Doane, Boothe, Pearson y Kelley (2016) ofrecen otra visión destacando la Protection Motivation Theory (Rogers, 1975, 1983). La misma, postula que la evaluación de la amenaza de sufrir cyberbullying (percepción de riesgo elevado o simplemente susceptibilidad de padecerlo) y la evaluación del afrontamiento (autoeficacia) son procesos que se activan cuando la persona se enfrenta a la amenaza del ciberacoso. Las conclusiones halladas en estudios basados en esta teoría postulan que hay factores en las TIC que pueden amortizar o amplificar el riesgo de ser victimizado (Doane et al., 2016; Lwin, Li y Ang, 2012).

2.3. Factores antecedentes del acoso cibernético

2.3.1. Factores de riesgo

2.3.1.1. Factores de riesgo individuales

Cappadocia et al. (2013) analizan la influencia de factores como el éxito escolar, la implicación en bullying, ansiedad, somatizaciones, consumo de sustancias, etc., encontrando que los factores con índices más elevados de correlación con ciberagresión y cibervictimización son el consumo frecuente de alcohol, los bajos niveles de prosociabilidad y los estados depresivos. Borowsky, Taliaferro y McMorris (2013) revelan que las historias previas de abusos físicos o sexuales, así como los problemas mentales actúan como factores de riesgo precipitantes.

Orjuela et al. (2014), por su parte, recogen los hallazgos encontrados en diversas investigaciones en relación con los factores individuales que pueden causar la implicación en conductas de acoso cibernético. Algunos resultados son los siguientes:

- Niños y niñas con ansiedad, somatizaciones, retraimiento y dificultades para entablar relaciones sociales (Calmaestra, 2011) o aquellos que no encuentran un amigo cercano.
- La debilidad física y el rechazo de los iguales (Navarro y Yubero, 2012).
- Alumnado perteneciente a minorías por motivos de etnia, sexo o apariencia (Garaigordobil, 2011a; Rice et al., 2015; Sánchez, 2014).
- Aquellos que hacen uso de Internet para encontrar nuevas amistades o hablar con extraños (Akbulut, Sahin y Eristi, 2010).
- Los estudiantes que responden agresivamente usan menos estrategias asertivas, tienen más problemas de conducta e hiperactividad y pocos comportamientos prosociales en comparación con los estudiantes que son asertivos, pero no agresivos (Menesini y Spiel, 2012).
- Motivos sentimentales, rupturas de pareja o relaciones de amistad, así como envidia, celos o intolerancia hacia otras personas (Garaigordobil, 2011a).
- Variables como la presencia de necesidades especiales (Giménez, 2015).

Por último, Rial et al. (2015) realizan una investigación con una muestra de 1709 estudiantes de 11 a 17 años, revelando que el 26,6% presenta un uso problemático de Internet. Los autores encuentran que el hecho de ser mujer constituye un factor de riesgo, así como la presencia de problemas físicos y psicosociales. En esta línea, otros estudios destacan los siguientes factores de riesgo: factores relacionados con la aprobación del grupo de iguales (Sasson y Mesch, 2014), la falta de empatía (Ang y Goh, 2010; Renati, Berrone y Zanetti, 2012; Topcu y Erdur-Baker, 2012), la desconexión moral (Gini, Pozzoli y Hymel, 2014), y la exposición a la violencia en línea (Calvete et al., 2010; Elledge et al., 2013; Fanti et al., 2012). Del mismo modo, se señala a las víctimas que son jóvenes en situación de vulnerabilidad (sexo, nación, nivel socioeconómico, etc.), destacando especialmente las minorías sexuales.

2.3.1.2. Factores de riesgo familiares

Investigaciones previas ponen de relieve que realizar huidas previas del domicilio familiar actúa como factor de riesgo (Borowsky et al., 2013). Del mismo modo, la falta de comunicación con los padres, la supervisión muy restrictiva (Sasson y Mesch, 2014)

o ser expuesto a sucesos violentos en el hogar (Santos y Romera, 2013), correlaciona positivamente con la participación en actos de ciberacoso. Álvarez-García et al. (2015), con una muestra de 3180 estudiantes españoles de entre 11 y 19 años, hallan, en contra de lo que cabría esperar, que el control de Internet y de los contactos por parte de los padres aumenta la probabilidad de ser cibervíctima. Por otra parte, Hernández y Alcoceba (2015) señalan que los riesgos se incrementan cuando los padres, madres y educadores han crecido en contextos no digitales. Giménez (2015), resalta como relevantes los siguientes factores de riesgo:

- Variables como la comunicación entre sus miembros, la calidad del apego, estilos educativos parentales, la estructura familiar o la vivencia de la violencia (Low y Espelage, 2013; Makri-Botsari y Karagianni, 2014).
- Pertenecer a familias monoparentales o reconstituidas para ser víctima o agresor, no en el caso de los testigos.
- La percepción negativa de la autoestima familiar incrementa las posibilidades de ser cibervíctima en el caso de los chicos y la soledad puntual percibida en el caso de las chicas (Brighi, Guarini, Melotti, Galli y Genta, 2012).
- Ingresos mensuales de la familia y nivel educativo de las madres (Eroglu et al., 2015).

2.3.1.3. Factores de riesgo sociales

Los factores de riesgo sociales hacen referencia a aquellos que derivan del trato social, tanto cara a cara como a través de las TIC. Al respecto, estudios previos revelan datos tales como la existencia de asociaciones entre el uso intensivo de Internet, la pertenencia a las redes sociales, asistencia a chats, uso de juegos *online* y la percepción abierta de la privacidad con ser más acosador y acosado (e.g. Dittrick, Beran, Mishna, Hetherington y Shariff, 2013; Eroglu et al., 2015; Lam, Cheng y Liu, 2013; Oliveros et al., 2012; Park et al., 2014; Sabater y López-Hernández, 2015). En la misma línea, otros estudios apoyan que un mayor acceso a Internet y su consumo regular, así como el uso de redes sociales, aumenta las probabilidades de verse inmerso en conductas de ciberacoso (Del Rio et al., 2010; Mishna et al., 2012), ya sea como blanco de las agresiones (Holfeld y Grabe, 2012) o como ejecutor de las mismas (Genta et al., 2012; Li y Fung, 2012). Igualmente, se hallan evidencias acerca de la correlación entre el uso

problemático y adictivo de las TIC, la exposición a contenidos violentos y la implicación en cyberbullying (e.g. Casas et al., 2013; Den Hamer y Konijn, 2015; Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013; Santos y Romera, 2013).

Sánchez (2014), haciendo uso de los resultados del New Track Indican (2013), postula que la mayoría de los actos suelen ser perpetrados por personas pertenecientes al círculo de amigos cercano o ex amistades y ex parejas con quienes comparten información personal. Eroglu et al. (2015), encuentran en una muestra de 160 adolescentes turcos, que la cibervictimización está relacionada con el riesgo de adicción a Internet, la frecuencia de visitas a ciber-cafés, la percepción de las destrezas de Internet de sus padres, la duración diaria de visitas a lugares con conexión y el uso de juegos *online*.

Álvarez-García et al. (2015), postulan que el tipo de aplicación que supone mayor riesgo de cibervictimización son los programas de mensajería instantánea por encima de las redes sociales. No obstante, otras investigaciones demuestran que la vía de acoso predominante a través del móvil es la aplicación Whaatsapp (García, 2013; Giménez et al., 2014, 2015) y a través del ordenador las redes sociales tipo Facebook, Twitter, Tuenti, Instagram, Youtube, etc. (Giménez et al., 2015; León del Barco et al., 2012; Walker et al., 2011).

En cuanto a las relaciones entre iguales cara a cara, factores como la delincuencia, la posición sociométrica dentro del grupo del aula, la presión grupal, contar con amistades cercanas, la práctica de conductas antisociales o la baja calidad de las relaciones de amistad, predisponen al sujeto a la participación de acoso cibernético bajo el rol de agresor o de víctima (Cappadocia et al., 2013; Festl y Quandt, 2013). En esta línea, diversos estudios apuntan a que el agresor suele ser una persona considerada popular dentro del grupo de iguales (Katzner et al., 2010; Pieschi et al., 2013), y que tanto en el bullying como en el cyberbullying, las víctimas son acosadas porque no se ajustan a las normas o valores de la corriente principal (Davis, Randall, Ambrose y Orand, 2015). Asimismo, la mayoría de investigaciones con estudiantes universitarios ponen de manifiesto la prevalencia de acoso cibernético por problemas de pareja, ya sea por disputas entre sus miembros, rupturas e incluso violencia de género (Crosslin y Golman, 2014; Durán-Segura y Martínez-Pecino, 2015). Del mismo modo, Navarro et al. (2015) hallan evidencias acerca de que las personas con problemas interpersonales y habilidades sociales pobres, son más vulnerables a sufrir cyberbullying.

2.3.1.4. Factores de riesgo escolares

La victimización en el acoso tradicional constituye un factor de riesgo para sufrir cibervictimización en la adolescencia, actuando posiblemente como una de las variables con mayor capacidad predictora (e.g. Cappadocia et al., 2013; Del Rey et al., 2012; Kowalski et al., 2014; Melioli, et al., 2015; Sourander et al., 2010; Zhou et al., 2013). Por otra parte, el grado de cibervictimización informado es independiente de la formación recibida sobre convivencia y riesgos en la red (Álvarez-García et al., 2015). En cuanto al rendimiento académico, la mayoría de evidencias previas apuntan a una correlación entre el bajo rendimiento y el uso problemático de Internet (Espelage, Hong, Rao y Low, 2013; Rial et al., 2015).

La presencia de Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE) tales como sordera o baja audición, Asperger o TDAH se encuentran, asimismo, asociadas con la participación en conductas de cyberbullying. En esta línea, Bauman (2012) encuentra un 17% de víctimas con problemas de sordera y baja audición entre un total de 30 niños evaluados. Un 14% afirma recibir el acoso de otro compañero con las mismas necesidades y un 7% de niños sin necesidades. En una muestra de 42 escolares entre 10-20 años diagnosticados de TDAH y Asperger, Kowalski y Fendina (2011) encuentran una extensión del 21,4% de cibervíctimas que afirman serlo en los últimos dos meses, la mayoría con una frecuencia moderada de una o dos veces.

2.4. Estrategias de afrontamiento

La forma de afrontar los sucesos de acoso cibernético ha despertado también el interés de la literatura científica, centrándose mayoritariamente en los roles de víctima y observador. Con relación al primer rol, las conclusiones establecidas son diversas y contradictorias. Mientras una parte de los estudios ponen de manifiesto que los alumnos deciden no informar de lo sucedido (Huang y Chou, 2010), otras apuntan que los acosados deciden informar a un adulto, compañero, hacer caso omiso o confrontar con el agresor (Fenaughty y Harré, 2013; Frisé, Berne y Marin, 2014).

Sevcikova, Smahel y Otanova (2012), aportan, por su parte, que la víctima tiene diferente percepción del agresor en función de si este es conocido o anónimo, resultando

más dañino en el último caso. Paul et al. (2012) determinan que las víctimas disponen de las siguientes opciones a la hora de enfrentarse a la ciberagresión:

- Búsqueda de ayuda y consejo: buscar apoyo en la familia, contarlo a los padres, profesores o líneas de ayuda.
- Abordaje independiente: tratar de parar y prevenir el acoso, confrontando al agresor para que pare, devolver la agresión, etc.
- Evasión de los problemas: actitud pasiva evitando ir a la escuela o ignorando al agresor.
- Problemas internalizantes: llorar, alterarse, preocuparse, estado ansioso, etc.
- Problemas externalizantes: arrebatar cosas a otros para acosarles, volverse agresivo, comenzar rumores, es decir, convertirse en agresor-victimizado.

De la Caba y López (2013), distinguen entre estrategias de afrontamiento proactivas, activas negativas y activas positivas. De las evidencias halladas se destaca que son las actitudes activas positivas como frenar la situación o pedir ayuda las más elegidas por los escolares. Contrariamente, Martínez, Sendín y García (2013) encuentran que a nivel global la táctica más elegida es la de evitar desconocidos, seguido de denunciar a la policía. Zhou et al. (2013), por su parte, encuentran que los alumnos consideran como primera opción el ignorar o no reaccionar, seguido de hablar con alguien sobre la experiencia y decirlo a los amigos, padres o profesores. En contraposición a estos resultados, Kwak, Blackburn y Han (2015) realizan un estudio que confirma que la estrategia de ignorar la agresión no suele ser efectiva. Puede que estos resultados sean consistentes con alumnos de menor edad, puesto que los jóvenes y universitarios afirman que cuando son agredidos no suelen hacer nada al respecto porque creen que el resto lo consideraría una niñería (Crosslin y Golman, 2014; Durán-Segura y Martínez-Pecino, 2015), sufriendo en solitario el peso de las consecuencias.

En lo que al papel de observador respecta, los resultados obtenidos no son concluyentes. La Tabla 13 muestra algunos hallazgos encontrados acerca de las estrategias de afrontamiento de los testigos.

Tabla 13. Estrategias de afrontamiento de los observadores.

Estudio	Conclusiones
Desmet et al. (2012)	La decisión de defender o no a la víctima varía en función de si esta última es miembro del grupo o si el propio observador es popular.
Slonje et al. (2012)	Cuando los testigos reciben la información difundida por los acosadores no suelen volver a difundirlo. En el caso de hacerlo, muestran a la víctima su culpabilidad.
Barlinska et al. (2013)	Los testigos que actúan, interceden más por la víctima en persona que en línea.
Hinduja y Patchin (2013)	Los jóvenes que creen que muchos de sus amigos están involucrados en ciberacoso son más propensos a reportar las intimidaciones del resto.
Machackova et al. (2013)	La conducta prosocial, los sentimientos de malestar por ser testigo de altercados graves, las solicitudes directas de la víctima o la relación con el agresor, son variables que modulan la decisión de prestar o no ayuda a las víctimas.
Weber et al. (2013)	Los participantes atribuyen mayor responsabilidad a las víctimas en el incidente cuando esta es extrovertida, lo que disminuye el apoyo social.
Bastiaensens et al. (2014)	Los observadores tienen mayores intenciones de ayudar cuando son testigos de algún incidente grave y mayores intenciones de unirse cuando otras personas presentes son buenos amigos.
Desmet et al. (2014)	Los testigos interceden más en situaciones de acoso tradicional.
Holfeld (2014)	Los espectadores pueden ser menos propensos a ofrecer su asistencia a las víctimas de acoso que responden pasivamente a su experiencia.
Dillon y Bushman (2015)	Del porcentaje que afirma ser consciente del incidente solo un 10% interviene durante el acto. La mayoría lo hace una vez finalizado.

2.5. Consecuencias del cyberbullying

Aunque existe un cierto paralelismo con las consecuencias derivadas del bullying, a corto, medio y largo plazo las repercusiones del cyberbullying son más devastadoras por el daño psicológico, moral y social que provocan en sus implicados, puesto que el agresor perpetúa sus comportamientos más allá de los muros de la escuela (Giménez et al., 2013). Tal y como afirma Garaigordobil (2011a), la violencia entre iguales tiene

consecuencias perniciosas para todos los involucrados y, aunque son las víctimas las que muestran efectos más acusados, los observadores y los acosadores también son receptores de hábitos negativos que determinan su comportamiento. Es por ello, que todos los involucrados, independientemente del rol, son más vulnerables a sufrir desajustes psicosociales y trastornos en la adolescencia y vida adulta.

Prenaffeta (2014) va más allá de las propias consecuencias y establece la existencia de determinados indicadores para reconocer a las víctimas, como: ansiedad e irritabilidad al mirar su teléfono o su ordenador, tristeza mientras lee o escribe en el ordenador, apuro y obsesión por conectarse, sentimientos de tristeza tras la conexión o en la propia recepción de los mensajes, etc. Del mismo modo, existen investigaciones que analizan las consecuencias conjuntas sin hacer diferenciación del rol desempeñado en el ciberacoso, aportando diversas perspectivas.

En su conjunto, todos los hallazgos coinciden en que verse inmerso en situaciones de violencia *online* produce desajustes psicológicos, emocionales, psicosociales y académicos en todos sus miembros. Algunos de esos desajustes son los siguientes: enfado, rabia, molestias, estrés, preocupación, miedo, soledad, indefensión, depresión, vergüenza, agresión instrumental, abuso de sustancias, usos problemáticos de Internet, reducción de autoestima y peor rendimiento académico, entre otros (e.g. Albaladejo y Caruana, 2014; Gámez-Guadix et al., 2013; Garaigordobil, 2011a; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Ortega, del Rey y Casas, 2012; Schultze-Krumbholz, Jäkel, Shultze y Sheithauer, 2012; Smith y Yoon, 2013).

Un aspecto que despierta gran preocupación es la ideación suicida manifestada por los protagonistas. Hinduja y Patchin (2010) concluyen con una muestra de 2000 adolescentes americanos, que un 20% informa de pensamientos suicidas y un 19% de tentativas de suicidio. Además, indican que todas y cada una de las formas de cyberbullying pueden llevar al menor, según su frecuencia, duración y daño percibido, a ambas situaciones. En contraposición a estos hallazgos, existen estudios que advierten de mayor ideación suicida en el caso de las víctimas (e.g. Bauman et al., 2013; Hay y Meldrum 2010; Kowalski y Limber, 2013; Mota, Bottino, Gómez, Villa y Silva, 2015).

Por último, destacar que los índices más elevados de participación en sucesos de violencia escolar y cyberbullying los tienen los niños y niñas que ejercen ambos papeles, es decir, víctima y agresor, ya que sufren los mismos problemas concernientes a ambos

protagonistas, manifestando mayores problemas de desajuste emocional, conductas de riesgo, delincuencia, ansiedad y baja autoestima (Carrasco y Navas, 2013).

Una vez conocidas las consecuencias que a nivel general pueden padecer los involucrados en conductas de ciberacoso, es fundamental realizar un análisis de los efectos particulares en cada rol participante. En este sentido, la Tabla 14 recoge los hallazgos encontrados por autores que, en los últimos años, han centrado su interés en el análisis de los efectos experimentados por los protagonistas implicados en estas conductas. La Tabla 14 es confeccionada a partir de los resultados de numerosos estudios empíricos (e.g. Batrina, 2014; Bauman et al., 2013; Berán et al., 2012; Borowsky et al., 2013; Campbell, Slee, Spears, Butler y Kift, 2013; Carozzo, Benites, Zapata y Horna, 2012; Del Rey et al., 2012; Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010; Feldman, Donato y Wright, 2013; Gámez-Guadix et al., 2013; Garaigordobil, 2011a, 2014; Generalitat de Catalunya, 2014; Giménez et al., 2014; Giménez, 2015; Gradinger et al., 2010; Hay y Meldrum, 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Kowalsky y Limber, 2013; Lohre, Lydersen, Paulsen, Maehle y Vatten, 2011; Mota et al., 2015; Orjuela et al., 2014; Prenafetta, 2014; Reijntjes et al., 2011; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Smith, 2015; Van Geel, Veeder y Tanilon 2014).

Tabla 14. Consecuencias del cyberbullying en función del rol desempeñado.

Consecuencias del cyberbullying		
Víctimas	Acosadores	Observadores
Psicosociales y psicoemocionales		
Ansiedad	Desconexión moral	Sentimientos de inferioridad
Depresión	Falta de empatía	Impotencia
Ideación suicida	Remordimiento por sus acciones	Dolor
Estrés	Deseo de venganza	Pena
Miedo	Felicidad y satisfacción	Tristeza
Baja autoestima	Mayor riesgo de problemas de inserción laboral futura	Rabia
Falta de confianza en sí mismos	Impacto negativo en el desarrollo emocional	Insensibilidad ante el dolor ajeno
Sentimientos de ira y frustración	Ansiedad	Culpa
Sentimientos de indefensión	Problemas psicósomáticos	Miedo
Nerviosismo	Problemas de regulación y control emocional	
Irritabilidad		
Problemas psicósomáticos		
Trastornos del sueño		
Debilidad		
Impacto negativo en el desarrollo emocional		
Sentimientos de soledad		
Sentimiento de ser poco popular		
Escasa satisfacción con la vida		

Consecuencias del cyberbullying

	Víctimas	Acosadores	Observadores
Educativas	<p>Dificultades para concentrarse</p> <p>Bajo rendimiento escolar</p> <p>Problemas académicos generales</p> <p>Evitar contacto con los iguales del centro</p> <p>Absentismo escolar</p>	<p>Problemas académicos generales</p> <p>Absentismo escolar</p> <p>Mala percepción del ambiente escolar</p> <p>Mayor facilidad para hacer nuevos amigos en el centro</p>	<p>Peor rendimiento académico</p>
Psicológicas y conductuales	<p>Cambios en el uso de las TIC</p> <p>Evitar hablar del tema</p> <p>Consumo de tabaco, alcohol y drogas</p> <p>Problemas de hábitos alimenticios</p>	<p>Problemas de comportamiento agresivo</p> <p>Propensión a la conducta delictiva</p> <p>Dificultades de acatamiento de normas</p> <p>Ingesta de alcohol y drogas</p> <p>Dependencia de las tecnologías</p> <p>Mayor riesgo de ser diagnosticado como personalidad antisocial</p> <p>Problemas de conducta</p> <p>Propensión a problemas de salud mental</p> <p>Perfil desadaptativo externalizante</p>	<p>Aprenden que la violencia es útil para conseguir objetivos</p>

2.6. Estrategias de intervención

Durante los últimos años se han creado una gran cantidad de programas y plataformas web dirigidas a la prevención y tratamiento de los casos de ciberacoso. Para facilitar su comprensión, a continuación se exponen las propuestas preventivas existentes diferenciando entre aquellas que son primarias, secundarias o terciarias. Seguidamente, se enumeran diferentes sitios web o recursos accesibles a través de Internet.

2.6.1. Programas preventivos

2.6.1.1. Programas de prevención primaria

Los programas primarios hacen referencia a aquellas medidas encaminadas a identificar y controlar los agentes causales del cyberbullying. Dentro de este tipo de prevención se incluyen aquellas medidas que se realizan antes de que haya aparecido el problema con la finalidad, precisamente, de prevenir su posible aparición y de establecer las pautas necesarias para actuar de manera eficaz en el caso de que sea necesario.

Dentro de este grupo se incluyen aquellas medidas que se llevan a cabo desde los centros escolares, como los programas de concienciación. En este nivel cobra especial relevancia citar las aportaciones de Estébanez (2013), centradas en las siguientes recomendaciones:

- Educar sobre las herramientas de privacidad y establecimiento de límites. Las TIC proporcionan mecanismos de control y privacidad, pero hay que saber utilizarlos.
- Educar sobre el control consciente. Fomentar que el "yo social" que supone el perfil creado en las redes sociales tenga límites y decida qué quiere contar y qué no.
- Sensibilizar sobre las posibilidades de las redes sociales como espacio de empoderamiento. Cuestionarse, ¿como quiero hacerles creer ese yo?, ¿para qué las puedo usar aparte de para conocer gente?, ¿qué quiero que valoren?, etc.

Ruiz y Oliva, (2013) aportan una serie de consejos a considerar por la familia y educadores: favorecer la creación de una identidad digital personal como una representación certera de la personalidad propia, evitar compartir todos nuestros datos y

ser coherentes con el yo analógico, ser consciente con lo que se publica ya que pasa a ser de dominio público, y generar credibilidad a partir de una información veraz y responsable.

Álvarez et al. (2014) ofrecen una serie de pautas que deben ser tomadas en cuenta desde los centros escolares a fin de crear un protocolo de actuación. La Figura 5 recoge sus componentes.

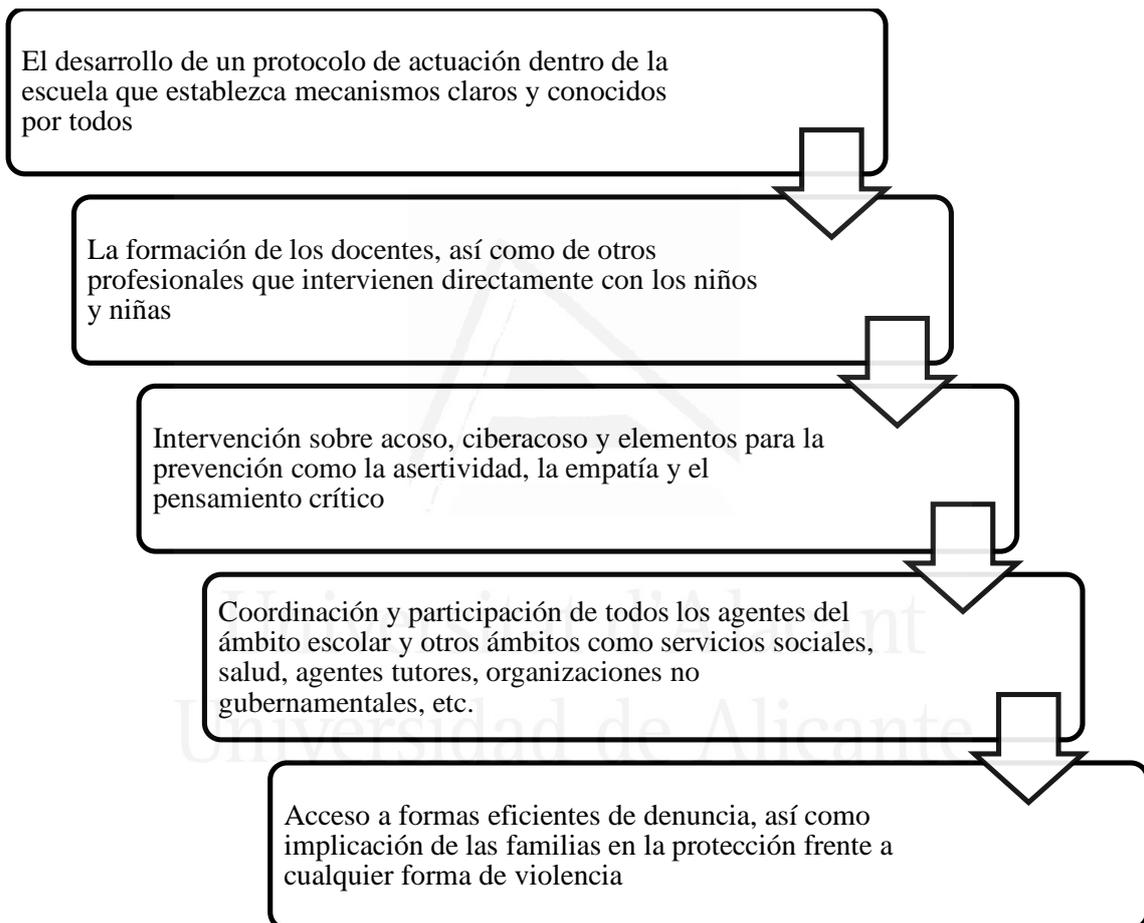


Figura 5. Pautas para un protocolo de actuación (elaboración propia con información extraída de Álvarez et al., 2014).

Por último, citar las aportaciones de Salmerón et al. (2015), las cuales establecen una serie de recomendaciones a llevar a cabo por diferentes grupos de referencia. En cuanto al centro educativo, señalan las siguientes acciones:

- Proveer personal docente capacitado para asesorar sobre el trato de la privacidad, las precauciones en la red y las responsabilidades legales.
- Proveer a las familias capacitación, a través de la escuela de padres.
- Realizar un diagnóstico con la población infantil sobre cuáles son los usos que dan a Internet y su grado de conocimiento sobre el tema.
- Capacitar a los estudiantes en el uso seguro, responsable y saludable de la red.
- Desarrollar un plan de intervención basado en las características propias de la población estudiantil y del entorno.

En lo que a la familia respecta, la citada guía pone de manifiesto que las acciones a desarrollar desde el hogar deben centrarse en la participación de estos en las iniciativas de información y capacitación que se ofrezcan desde el centro, así como conversar sobre los riesgos y motivar a los menores a que reporten cualquier situación de acoso. Del mismo modo, establecer reglas y límites respecto al uso de Internet y los dispositivos móviles y utilizar filtros y controles para determinadas páginas web.

2.6.1.2. Programas de prevención secundaria

La prevención secundaria se refiere a aquellas acciones encaminadas a detectar y detener el cyberbullying. En esta línea, es de especial interés mencionar el programa ConRed (Del Rey, Casas y Ortega, 2012). El mismo, surge del interés por intervenir psicoeducativamente en la alfabetización digital de los escolares con la finalidad de promover la ciberconvivencia y evitar los riesgos en la red y el cyberbullying. La nomenclatura surge de las palabras Conocer, Construir y Convivir en la Red y se centra en el enfoque basado en la evidencia. Está dirigido a escolares, profesores y familias y se asienta en la formación sobre Internet y las redes sociales, los beneficios de su uso, así como la competencia digital, y los riesgos y consejos para su uso responsable.

Su efectividad queda avalada (Del Rey et al., 2012; Ortega et al., 2012) dando lugar a incrementos en la concienciación sobre los riesgos en la red, así como una reducción de los casos de ciberacoso, adicción a Internet y la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento eficaces.

Merecido reconocimiento requiere también del Programa KiVa (siglas de *Kiusaamista Vastaan Program*; Williford et al., 2012), el cual, con una muestra

significativa de 18.412 alumnos finlandeses, demuestra su efectividad a la hora de reducir las conductas de ciberacoso y mejorar el ajuste psicosocial de los alumnos. El programa se asienta sobre una intervención a nivel macro de los centros educativos, teniendo por principales destinatarios a todo el alumnado. Hace hincapié en la necesidad de contar con normas de grupo y cree en la capacidad personal de cada sujeto para controlar su comportamiento, de forma que uno mismo y todos son responsables de prevenir situaciones de acoso, ofreciendo apoyo a los diferentes implicados.

En la misma línea, se encuentra el programa alemán Media Heroes (Schultze-Krumbholz et al., 2012) dirigido a alumnos desde 7º a 10º grado y llevado a cabo por los profesores. El desarrollo y la evaluación lo realiza la Comisión Europea a través del cuestionario DAPHNE (Genta et al., 2012). Está compuesto por dos versiones del programa, atendiendo a las necesidades de los docentes. El primero, por ejemplo, se desarrolla durante 10 semanas en sesiones de 90 minutos semanales y se centra en el trabajo de las normas subjetivas, actitudes, empatía, toma de perspectiva, competencia digital, clima escolar y relaciones personales. El programa está disponible en formato libro con un CD con el material necesario y su eficacia grupal se demuestra en estudios longitudinales y transversales (Shultze-Krumbholz et al., 2012).

Del mismo modo, el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) presenta reconocida efectividad. Es un programa de intervención creado en España para prevenir y reducir el bullying y cyberbullying. El trabajo aporta una herramienta de intervención eficaz validada experimentalmente. En su validación se confirma que el programa estimula una disminución significativa de la victimización y un aumento de las conductas sociales (conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad, firmeza, liderazgo prosocial, etc.). Asimismo, tiene como objetivos identificar y conceptualizar el bullying y el cyberbullying, analizar las consecuencias para las víctimas, acosadores y observadores, así como desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir las conductas de acoso y potenciar el desarrollo socioemocional. Con una muestra de 176 adolescentes del País Vasco de 13 a 15 años, las autoras demuestran que el programa estimula significativamente una disminución de la cantidad de conductas de bullying y cyberbullying, y un aumento de la capacidad de empatía de los estudiantes.

Por último, Salmerón et al. (2015) establecen las siguientes medidas de actuación desde el hogar y el centro educativo (véase Tabla 15).

Tabla 15. Medidas de segundo nivel según Salmerón et al. (2015).

Acciones preventivas de segundo nivel	
Desde el hogar	Desde el centro
Tratar el tema en cuanto se detecte algún cambio en la conducta del menor o se presume algo.	Trabajar con la víctima y los presuntos espectadores. Deben existir límites claros en el centro educativo y hacer saber a la población estudiantil que este tipo de conducta no será tolerada.
Transmitir apoyo y confianza a la víctima: tranquilizarla y asegurarle que la situación se detendrá.	Elaborar una investigación sobre los involucrados y determinar la gravedad de la situación, comunicando todo a madres, padres o tutores y brindándoles recomendaciones para manejar la situación en casa.
Acompañar y ayudar a la víctima a que guarde las pruebas del acoso, limpie su lista de contactos y reconfigure sus redes sociales.	Implementar medidas de protección inmediatas para las víctimas.
En el caso de que el hijo sea el agresor, preguntar desde cuando sucede, por qué lo hace, quienes están involucrados, etc.	Ofrecer atención psicosocial a víctimas y victimarios, incluyendo preparación para posibles acciones legales.
Ser un ejemplo positivo: no reaccionar con violencia.	
Tomar en serio la situación. Evitar transmitir que la situación no es importante por tratarse de temas propios de la edad. Ser conscientes de la gravedad de la situación y hacérselo saber también a los niños y niñas.	

2.6.1.3. Programas de prevención terciaria

Las acciones de tercer nivel o interventivas están encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas involucradas, evitando o reduciendo la aparición de secuelas. En base a ello, Garaigordobil (2014) realiza una revisión que recoge las pautas de conductas a realizar según el rol desempeñado y el grupo de referencia (véase Tabla 16).

Tabla 16. Estrategias de prevención terciaria (elaboración propia con información extraída de Garaigordobil, 2014).

Estrategias Interventivas en caso de cyberbullying		
	Padres	Profesores
Víctima	<p>Comunicación y escucha.</p> <p>Haciéndole saber que esta situación no debe ocultarse y alentarle a hablar, puesto que lo más difícil es romper el silencio.</p> <p>Brindarle ayuda emocional haciéndole sentir seguro, valorado y estimulado.</p> <p>Guardar las pruebas del acoso.</p> <p>Ignorar, bloquear o responder en función de lo que se considere oportuno.</p> <p>Localizar la procedencia de los emails y mensajes.</p> <p>Conocer qué desea hacer el hijo o hija.</p> <p>No estimular la agresividad ni venganza y contactar con los padres del ciberacosador.</p> <p>Solicitar ayuda tanto al centro como a los servicios legales.</p>	<p>Actuar con prudencia para que no destaque ante sus compañeros ni se ponga en situación de riesgo.</p> <p>Protegerle y hacerle sentir seguro, darle confianza y que vea interés y esfuerzo por acabar con la situación de acoso y con su sufrimiento.</p> <p>Intentar organizar grupos o individuos solidarios con la víctima.</p> <p>Fomentar el desarrollo de sus habilidades sociales y autoestima.</p>
Agresor	<p>No negar la evidencia y aceptar que el niño ha participado en un acto de violencia.</p> <p>Supervisar más detenidamente el uso de Internet que haga el menor.</p> <p>Controlar la conducta y reparación de daños.</p> <p>Fomentar la conducta prosocial y la empatía.</p>	<p>Definir muy claramente los comportamientos que no se toleran.</p> <p>Fomentar el desarrollo de su capacidad de empatía, que comprenda cómo se siente su víctima.</p> <p>Facilitar que reciba ayuda individual para el control de la impulsividad y la conducta agresiva si es necesario.</p>
Observador	<p>Fomentar que el menor adopte una actitud de rechazo activa frente a cualquier manifestación de violencia, motivando actitudes de empatía.</p> <p>Explicar los riesgos y consecuencias derivadas del mal uso de las TIC.</p> <p>Educar en valores y transmitir que no hay anonimato en la red.</p>	<p>Aplicar cuestionarios y sociogramas para obtener información de la situación, así como implementar programas socioeducativos.</p> <p>Hacerles ver que el centro no tolera las conductas violentas, "tolerancia 0" con la intimidación y el acoso en cualquier modalidad.</p> <p>Mostrar los recursos de los que disponen los alumnos en el propio centro y fuera para</p>

Estrategias Interventivas en caso de cyberbullying	
Padres	Profesores
	defenderse, pedir ayuda o denunciar las agresiones.
	Aclarar la diferencia entre "chivato" y "denunciante solidario" con la víctima.

Álvarez et al. (2014) ofrecen, por su parte, una serie de directrices a tener en cuenta con todos los implicados. En cuanto a las estrategias de protección a las víctimas, pueden estar centradas en el cambio de grupo temporal o definitivo del agresor o de la víctima, la tutoría individualizada, la vigilancia en espacios como el recreo y organizar grupos de ayuda entre iguales. Atendiendo al acosador, cualquier tipo de medida debe buscar la concienciación sobre los hechos y la reparación de los daños, siendo estas rehabilitadoras. Es aconsejable indagar sobre los posibles motivos que le han llevado a perpetrar el acoso y ofrecerle apoyo. Para los observadores y resto del grupo de alumnos son aconsejables las campañas de sensibilización, el diálogo y fomentar una buena comunicación y empatía.

En última instancia, Salmerón et al. (2015) establecen que desde el hogar hay que brindar apoyo desde el primer momento al menor independientemente del rol que desarrolle y no prohibir el uso de los dispositivos móviles para evitar un posible efecto rebote posterior. Como acciones para el centro educativo, destacan el abordar las situaciones con estricta confidencialidad, promover un clima de seguridad insertando actividades tendentes a promover actitudes prosociales y reforzar el reglamento interno, dejando claro que el cyberbullying no es tolerado.

2.6.2. Sitios web

Desde que el estudio del fenómeno cyberbullying comenzara su camino, múltiples han sido los programas diseñados para su intervención y tratamiento, así como plataformas digitales con información y recursos. Una vez explicados los programas preventivos existentes, es necesario centrar la atención en los sitios web y las plataformas digitales encaminadas a tratar las conductas de ciberacoso.

2.6.2.1. Recursos web en España

- Red.es

Entidad pública empresarial perteneciente al Ministerio de Industria, Energía y Turismo, encargada de desarrollar un conjunto de programas para el beneficio de la sociedad española en relación con las posibilidades de las TIC (www.red.es).

- ViveInternet.es

Desde el Gobierno de Canarias, se promueve esta web con recursos tales como cómics, dramatizaciones, líneas de actuación dirigidas a niños, jóvenes, padres y docentes para la prevención de los riesgos en Internet con especial atención al cyberbullying (www.viveInternet.es).

- Pantallasamigas.net

Una de las iniciativas más consolidadas en España que responde a la problemática del cyberbullying. Lleva trabajando desde el año 2004 con el propósito de promover la seguridad y el uso saludable de Internet. Incluye recursos varios tales como los derechos de los niños en Internet, riesgos de Internet, un servicio de recogida de quejas, guías para niños, jóvenes, padres, profesores, etc. (www.pantallasamigas.net).

- Ciberconvive

Es una web que forma parte de las actividades del taller de herramientas para trabajar la ciberconvivencia dentro de las X Jornadas de Mediación Escolar coordinadas por José Ignacio Madalena (CEFIRE, Valencia). Es una plataforma dirigida al profesorado con recursos para trabajar la ciberconvivencia, con información sobre tendencias y novedades, actividades interactivas y vídeos, materiales para trabajar la identidad digital y reputación *online*, material específico sobre ciberacoso para orientar a las familias, etc. (<https://sites.google.com/site/ciberconvive>).

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado

Es la unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias y universitarias. Ofrece información acerca del ciberacoso en relación con congresos, formaciones, recursos, etc. (www.educalab.es).

- Oficina de Seguridad del Internauta

Servicio del Gobierno de España para proporcionar información y soporte sobre los problemas de seguridad que surgen al navegar por Internet. Proporciona la información y soporte necesarios para evitar y resolver los problemas de seguridad que puedan existir al navegar por Internet (www.osi.es).

- Chaval.es

Iniciativa de la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información (Minetur), puesta en marcha por Red.es respondiendo a la necesidad de salvar la brecha digital entre padres, madres, tutores y educadores respecto al avance de los menores y jóvenes en el uso de las TIC (www.chaval.es).

- Ciberfamilias

Plataforma con información y recursos para las familias y profesores. Ofrece información sobre como navegar de manera segura, detectar contenidos inadecuados, ciberdelitos, conflictos, tecnoadicción, estudios existentes y líneas de ayuda (www.escuela20.com).

- Protégeles

Organización que se enmarca dentro del Plan de Acción para un Uso Seguro de Internet (SIAP) de la Comisión Europea. Asociación sin ánimo de lucro responsable del Centro de Seguridad de Internet para menores y jóvenes navegantes (www.familiaprotegida.com).

- Acoso escolar. info

Línea de ayuda contra el acoso escolar a través de la cual un grupo de psicólogos y expertos en seguridad infantil prestan ayuda a menores que sufren esta situación. Dispone de apartados de preguntas frecuentes, recomendaciones, vídeos y libros, así como ayuda profesional (www.acosoescolar.com).

- Cibermanagers.com

Proyecto de aprendizaje centrado en el ámbito de Internet y la prevención de riesgos asociados. Su labor está centrada en: (a) dotar a los usuarios de un entorno de aplicación y desarrollo de sus competencias emocionales, sociales y cognitivas; (b)

fomentar valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación; (c) aumentar su conocimiento sobre los usos seguros y positivos de Internet; y (d) desarrollar su implicación como agente participativo y de cambio de la nueva sociedad en Red, fomentando el ejercicio de la ciudadanía digital activa y responsable (www.cibermanagers.com).

- Netiquetate.com

Proyecto para la promoción de la Netiqueta Joven para las redes sociales. Permite la creación de “netiquetas” a fin de establecer una serie de normas y pautas de comportamiento para la navegación segura (www.netiquetate.com).

- Hastaaqui.org

Propuesta de acciones positivas contra el cyberbullying. Es un portal que de manera coordinada con el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuración de Juristas (Philius Community Builders) y la Red de Padres, proporciona información sobre el acoso y ciberacoso escolar y la manera de prevenirlo (www.hastaaqui.org).

- Alia2.org

Entidad sin ánimo de lucro que trabaja para proteger los derechos de los menores y jóvenes en Internet, fomentando un uso seguro y responsable de la red. Su misión es salvaguardar la integridad y el desarrollo emocional e intelectual de los menores y jóvenes a través de tres objetivos: informar y sensibilizar, desarrollar herramientas informáticas y aunar esfuerzos (www.alia2.com).

- Guardia Civil española

Grupo de Delitos Telemáticos de la Guardia Civil. Creado para investigar, dentro de la Unidad Central Operativa, todos aquellos delitos que se cometen a través de Internet (www.gdt.guardiacivil.es).

- Policía Nacional española

La Brigada de Investigación Tecnológica de la Policía Nacional es una unidad policial destinada a responder a los retos que plantean las nuevas formas de delincuencia.

Su misión es obtener las pruebas, perseguir a los delincuentes y poner a unas y otros a disposición judicial (www.policia.es).

2.6.2.2. Recursos web internacionales

- Cyberbullying Toolkit

Presenta un conjunto de recursos de estudio que responden a preguntas clave sobre la problemática. Están divididos por niveles educativos y pretenden educar en materia de uso de las TIC para detectar situaciones que puedan poner en peligro la intimidad e integridad del usuario (www.common sense media.org).

- WiredSafety.org

Facilita información para docentes e interesados en el tema sobre la seguridad en la red y el cyberbullying a través de lecciones prácticas y atractivas, las cuales pueden servir de complemento formativo para los diferentes agentes de la comunidad educativa (www.wiredsafety.org).

- Cyberbullying Research Center

Desarrollado por Hinduja y Patchin, facilita multitud de materiales, investigaciones y documentos. Incluye también la temática del *dating violence* o asambleas para alumnos (www.cyberbullying.org).

- i-SAFE.org

Dirigida tanto a alumnos como a profesores, brinda información amplia sobre las TIC y la relación segura con ellas. Se centra en la ayuda a instituciones educativas y organizaciones comerciales a fin de procurar la seguridad de los menores y jóvenes en Internet (www.isafe.org).

- Stopcyberbullying.org

Desarrollada por Parry Aftab y el Wired Safety Group, incluye información básica sobre la dinámica de ciberacoso, qué hacer, recursos materiales y legislativos y advertencias para los menores (www.stopcyberbullying.org).

- EnTIConfio

Página colombiana con información de utilidad práctica para alumnos, profesores y familias. Su objetivo es promover la confianza y seguridad en el uso de las TIC en Colombia y pretende hacer y promover usos productivos, creativos, seguros y respetuosos de las TIC, que mejoren la calidad de la vida de todos los usuarios (www.enticonfio.org).

- Netsmartz.org

Web norteamericana con contenidos en español, que ofrece información para educadores y familias y muchas actividades prácticas para trabajar con los alumnos (vídeos de distintos temas relacionados con el uso de las tecnologías, juegos, etc.) (www.netsmartz.org).

- Pixel-online.org

Es un proyecto promocionado por la Comisión Europea en el que se trata de identificar las mejores estrategias para prevenir y abordar el fenómeno del cyberbullying. En el apartado de buenas prácticas hay proyectos de diferentes países acerca de como abordan este tema los centros escolares, tanto entre los docentes como entre los alumnos (www.europlan.pixel-online.org).

- Cyberbully411.com

Página de información acerca del cyberbullying, sus mitos y propuestas de resolución. Fue creada por el Center for Innovative Public Health Research y es, a día de hoy, una de las plataformas más utilizadas dada la cantidad de recursos que proporciona (www.cyberbully411.com).

- Área de seguridad de Facebook, Google y Tuenti

Área de seguridad oficial de las redes sociales donde indican los aspectos a tener en cuenta para mantener segura la privacidad del usuario y qué hacer cuando ha sido vulnerada (www.facebook.com, www.google.com, www.tuenti.com).

○ COST Action IS0801 on Cyberbullying

Se centra en 28 países europeos y Australia. Entre los materiales que incluye está una guía con información sobre el fenómeno y recomendaciones para evitar formar parte o actuar en el caso de ser ya protagonista. Del mismo modo, pone a disposición del usuario investigaciones científicas publicadas en materia de acoso cibernético (<https://sites.google.com>).

○ Kids Help Phone

Plataforma canadiense en la que los menores, a través de la web específica o del número de teléfono facilitado para ello, pueden buscar ayuda sobre bullying, ciberacoso, violencia en la pareja adolescente, acoso sexual, seguridad en Internet, etc. (www.kidshelpphone.ca).

Por último, destacar recursos como los citados por Walker (2012) que resultan de gran interés para los jóvenes puesto que se presentan en formato de videojuegos. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- *Alex Wonder Kid Cyberdetective Game*. Ofrece a los menores herramientas para identificar el acoso en la red y consejos y enseñanzas sobre el uso responsable de Internet.
- *Teenangels*. Enfocado a menores de 7-12 años y desarrollado por la iniciativa de WiredSafety's bajo las directrices de P. Aftab. A través del mismo, los menores pueden aprender con juegos sobre la seguridad en la red, telefonía, privacidad, etc.
- *CyberCops*. Videojuego en el que el participante se introduce en el papel de un policía para resolver crímenes relacionados con menores en Internet, permitiendo que los usuarios adquieran habilidades para reconocer situaciones de inseguridad en línea.

Resumen

Dada la relativa juventud del fenómeno, son escasas las teorías explicativas que analizan su consecución. No obstante, algunos autores destacan la relación entre algunas de estas y el acoso cibernético. En este sentido, los modelos y teorías explicativas más destacadas son el Modelo de Transacción del Estrés de Lazarus y Folkman (1987), utilizado para explicar las estrategias de afrontamiento de las víctimas; la Teoría del Aprendizaje de Bandura (1977), centrada en el aprendizaje de conductas por observación; la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen y Fishbein (1980, 1991), destacando los factores que determinan la intencionalidad de la conducta; y la Teoría de la Atribución Causal de Weiner (1992), la cual establece los tipos de atribuciones en diferentes situaciones.

En cuanto a las posibles causas o factores que preceden la participación en conductas de ciberacoso, se destacan los siguientes:

- Factores de riesgo individuales: minorías (étnicas, sexuales, ideológicas, etc.) o jóvenes en situación de vulnerabilidad (enfermedad mental, abusos previos, etc.) (e.g. Borowsky et al., 2013; Orjuela et al., 2014; Rial et al., 2015).
- Factores de riesgo familiares: tipo de comunicación entre sus miembros, percepción de la autoestima familiar, tipo de educación, etc. (e.g. Borowsky et al., 2013; Giménez, 2015; Hernández y Alcoceba, 2015).
- Factores de riesgo sociales: pertenencia a redes sociales, uso adictivo de las TIC, posición sociométrica, etc. (e.g. Álvarez-García et al., 2015; Sabater y López-Hernández, 2015; Sánchez, 2014).
- Factores de riesgo escolares: haber participado en conductas de acoso tradicional, tener bajo rendimiento académico, así como presentar fracaso escolar o dificultades de aprendizaje (e.g. Álvarez-García et al., 2015; Kowalski et al., 2014; Rial et al., 2015).

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, estas suelen ser diversas en función del rol establecido. No obstante, las conductas de ciberacoso pueden desencadenar en consecuencias perniciosas para todos sus implicados. Algunas de ellas son: ansiedad, depresión, sentimiento de inferioridad, somatizaciones, trastornos psicósomáticos, dificultades académicas, ideación suicida, etc. (Giménez, 2015; Penaffreta, 2014; Smith, 2015, entre otros).

Por último, mencionar las estrategias de intervención recogidas por la literatura científica, destacando las siguientes:

- Previsión primaria: destinadas a identificar las situaciones y controlar los efectos causales antes de que hayan aparecido casos de acoso, destacando programas de concienciación, protocolos de actuación en centros educativos, guías para profesionales, etc. (e.g. Álvarez-García et al., 2014; Estébanez, 2013; Ruiz y Oliva, 2013; Salmerón et al., 2015).
- Previsión secundaria: centrados en detectar y detener las situaciones. En este grupo se encuentran reconocidos programas como el KiVa Program (Williford et al., 2012), el programa ConRed (Del Rey et al., 2012) o el Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).
- Previsión terciaria: o estrategias interventivas, encaminadas a mejorar la vida de los involucrados. Conviene destacar protocolos con estrategias conductuales y educativas tanto para padres como profesores y en función del rol que desempeñe el alumno (Garaigordobil, 2014, Salmerón et al., 2015). En este grupo se incluyen también las plataformas digitales o páginas web que, tanto a nivel nacional como internacional, se encargan de ofrecer recursos y estrategias para afrontar estos sucesos. Algunas de ellas son las siguientes: www.pantallasamigas.com, www.stopcyberbullying.com y www.enTICConfio.com.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 3:

**Relación entre cyberbullying y variables de ajuste
académico, personal y social**

3.1. Introducción

A lo largo del presente estudio se ha ido aportando información acerca del fenómeno de acoso cibernético a fin de crear una conceptualización clara y actual. Las evidencias halladas por la literatura científica señalan el fuerte impacto y la trascendencia del ciberacoso. Después de haber definido el concepto y todos sus componentes (protagonistas implicados, solapamiento bullying-cyberbullying, motivaciones internas y externas, variables sociodemográficas, etc.) y haber analizado las causas y consecuencias del mismo (incluyendo las estrategias de afrontamiento y los programas y webs de prevención e intervención), es necesario detenerse en los resultados obtenidos en publicaciones previas en relación con las variables psicosociales y escolares, contextualizando así los determinantes objeto de estudio de la presente investigación.

En el siguiente capítulo se analizan una a una las variables objeto de estudio, a saber:

- Ansiedad Escolar
- Autoconcepto
- Agresividad
- Personalidad
- Metas Académicas

Para cada variable se realiza, inicialmente, una conceptualización que aporta información acerca del significado del concepto, así como del modelo teórico en el que se sustenta. Seguidamente, se analizan las aportaciones de la literatura científica relacionadas con las variables y el ciberacoso. Ello permitirá avalar y dar consistencia a las hipótesis de estudio y a los objetivos planteados. Conviene destacar que, dada la relativa juventud del fenómeno cyberbullying, muchas de las variables pueden carecer de publicaciones previas que las sustenten. No obstante, y dado el demostrado solapamiento entre el acoso cibernético y el acoso tradicional, se hará uso de aquellos hallazgos encontrados para este último. Del mismo modo, el grueso de publicaciones ha estado centrado en alumnado de Educación Secundaria por lo que, en ausencia de evidencias centradas en estudiantes de Educación Primaria, se hará uso de estudiantes de niveles superiores.

3.2. Cyberbullying y ansiedad escolar

3.2.1. Concepto y modelo teórico explicativo

La ansiedad escolar puede ser entendida como un conjunto de reacciones cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un sujeto ante situaciones escolares evaluadas como ambiguas, amenazantes y/o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008). Atendiendo a este aspecto, la Teoría de los Tres Sistemas de Lang (1968) postula que las respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras conforman el triple sistema de respuesta de la ansiedad, sirviendo durante los últimos años para conceptualizar, evaluar y tratar este constructo. Esta teoría modifica el concepto unitario de ansiedad predominante en épocas pasadas y propone un modelo triárquico que también es extensible o válido para el resto de emociones. Tradicionalmente, estos tres componentes han sido conceptualizados como (tomado de Martínez-Monteagudo, Inglés, Cano-Vindel y García-Fernández, 2012):

- Respuestas cognitivas: la diferencia entre la ansiedad adaptativa y la desadaptativa es que la primera se manifiesta en pensamientos de miedo, preocupación, temor o amenaza, mientras que la segunda se vivencia como una catástrofe inminente y puede derivar en trastornos de pánico.
- Respuestas fisiológicas: se relaciona con el incremento de las respuestas del Sistema Nervioso Autónomo, aunque también con la endocrina del Sistema Nervioso Central. Dichas respuestas pueden ser originarias de aumentos en la actividad cardiovascular, electrodérmica, el tono muscular y la frecuencia respiratoria.
- Respuestas motoras o conductuales: como consecuencia de las variaciones cognitivas y fisiológicas y cuya formación puede estar dividida en directas o indirectas. Las primeras incluirían tics, temblores, inquietud motora, tartamudeo, gesticulaciones innecesarias, etc. En el caso de las indirectas, serían manifestadas mediante conductas de escape o evitación.

3.2.2. Relación con investigaciones previas

Tal y como se citó con anterioridad, la mayoría de investigaciones previas centran su interés en aspectos afines a la variable objeto de estudio. Asimismo, las muestras están formadas por alumnos de Educación Secundaria, así como de primaria y secundaria en su

conjunto, por lo que se hace extremadamente difícil extraer conclusiones al respecto. Atendiendo a la ansiedad social, la literatura científica sí aporta datos acerca de su relación con conductas de ciberacoso. En muestras de primaria y secundaria en su conjunto, los hallazgos encontrados ponen de manifiesto índices elevados de ansiedad en las víctimas (e.g. Batrina, 2014; Campbell et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Dempsey, Sulkowski, Nichols y Storch, 2010; Garaigordobil, 2011a, 2014; Giménez et al., 2015; Kowalski et al., 2010; Prenafetta, 2014; Wendt y Lisboa, 2013, Wright, 2015), aunque determinados estudios advierten de altos niveles de ansiedad en todos sus implicados (e.g. Carrasco y Navas, 2013; Gámez-Guadix et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Nordahl et al., 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Tomsa, Jenaro, Campbell y Neacsu, 2012).

Aun siendo escasas, existen investigaciones que analizan la ansiedad en alumnos de primaria. Buena muestra de ello es el estudio realizado por Price, Chin, Higa-McMillon, Kim y Frueh (2013) con 211 alumnos hawaianos de 10 a 13 años a través del *Revised Child Anxiety and Depression Scale* (RCADS; Chorpita, Yim, Moffitt, Umemoto y Francis, 2000). Los resultados ponen de relieve que la victimización en cyberbullying correlaciona con niveles altos de ansiedad en sus tres formas evaluadas (ansiedad por separación, fobia social y ansiedad generalizada). En la misma línea, Polo del Rio et al. (2014) miden la ansiedad a través del *Test de Ansiedad* (CMAD-R; Reynolds y Richmond, 1997) a 620 alumnos españoles de 5º y 6º de primaria. Los resultados evidencian niveles superiores de ansiedad fisiológica en el colectivo de víctimas de ciberacoso.

Especial mención merecen los estudios medidos a través del *The Social Anxiety Scale for Children-Revised* (SASC-R; La Greca y Stone, 1993) o el *The Social Anxiety Scale for Adolescents* (SAS-A; La Greca y López 1998). Ambos miden la ansiedad social a través de tres formas: miedo a la evaluación negativa de otros (relacionado con la ansiedad ante la evaluación social), rechazo social y angustia general, y rechazo social y angustia ante situaciones nuevas. En este sentido, Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez (2012) encuentran, en una muestra de 1127 escolares (10-12 años) españoles, que la cibervictimización está asociada con el miedo ante la evaluación negativa de otros y, concretamente, puede aumentar el riesgo de ser víctima de acoso electrónico, puesto que aumenta la preocupación sobre las evaluaciones que hacen otros y convierten a este colectivo en personas más vulnerables a la victimización *online*. En la misma línea, Navarro y Yubero (2012), tras analizar a una muestra de 812 alumnos españoles de 10 a

12 años, llegan a la misma conclusión: la cibervictimización correlaciona positivamente tanto con el rechazo social y angustia en sus dos formas, como con el miedo a ser evaluados negativamente por otros.

Por otra parte, resulta trascendente conocer las aportaciones de estudios sobre ciberacoso y el miedo, dada su estrecha relación con la ansiedad. En este sentido, se demuestra que las chicas manifiestan más sensación de miedo que los chicos (Fenaughty y Harré, 2013; Spitzberg, Cupach y Ciceraro, 2010), así como que la victimización persistente aumenta la sensación de miedo (Fenaughty y Harré, 2013; Grangeia, 2012; Mitchell, Ybarra, Jones y Espelage, 2015; Pereira, Spitzberg y Matos, 2016, entre otros). En cuanto a experiencias de acoso tradicional, Arroyave (2012) encuentra que entre las principales consecuencias del bullying destaca la ansiedad, principalmente las fobias, siendo la fobia escolar la más usual.

3.2.3. Análisis predictivos sobre el cyberbullying y la ansiedad escolar

Puesto que la ansiedad escolar no es medida en relación con el fenómeno cyberbullying, son escasas las conclusiones que se pueden extraer al respecto. Sin embargo, la literatura científica sí cuenta con hallazgos acerca de la ansiedad social, la cual es evidenciada como predictora de la cibervictimización (e.g. Dempsey et al., 2010; Goebert, Chung-Do y Chan, 2011; Van den Eirnden, Vermulst, Rooij, Scholte y Mheen, 2014).

Aun no existiendo investigaciones que midan la ansiedad escolar, existen estudios como el de Navarro et al. (2012) que aportan información al respecto. Los autores, tras medir a una muestra de 1127 alumnos españoles de 5º y 6º de primaria hallan, a través de la regresión logística (estadístico Wald), que el miedo a ser evaluado negativamente por otros (medido por el SASC-R; La Greca y Stone, 1993) predice el actuar como cibervíctima. En la misma línea, se encuentran los datos aportados recientemente por Pabian y Vandebosch (2016) al medir a una muestra de 2128 escolares belgas (10-17 años). Utilizando el SAS-A (La Greca y López, 1998), aportan evidencias que posicionan a la ansiedad social en sus tres formas (miedo a la evaluación negativa del resto y rechazo social y angustia, tanto generales como antes situaciones nuevas) como predictora tanto de la victimización *online* como en persona.

3.3. Cyberbullying y autoconcepto

3.3.1. Concepto y modelo teórico explicativo

El autoconcepto se considera un importante índice de ajuste, siendo primordial en el desarrollo del ser humano. A lo largo de los años se han ido aportado numerosas definiciones que han permitido su conceptualización. No obstante, la más significativa y de la cual han derivado el resto es la de Shavelson, Hubner y Stalton (1976). En palabras de los autores, el autoconcepto es definido como el conjunto de percepciones que la persona mantiene respecto a sí misma, que están constituidas por la propia experiencia e interrelaciones con el ambiente, y que están influidas por los refuerzos y evaluaciones de otras personas significativas y por las atribuciones de la propia conducta.

El modelo de Shavelson et al. (1976) critica la falta de precisión conceptual de la época, situándose como la primera teoría del autoconcepto con carácter unificador. Los mismos, postulan que el autoconcepto puede ser unificado por siete aspectos: organizado, multifactorial, jerárquico, estable, desarrollado, evaluativo y diferenciado. La Figura 6 representa los aspectos más relevantes, dejando patente la existencia de un autoconcepto general que engloba el autoconcepto académico y el no académico, estando estos, a su vez, divididos en componentes más específicos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

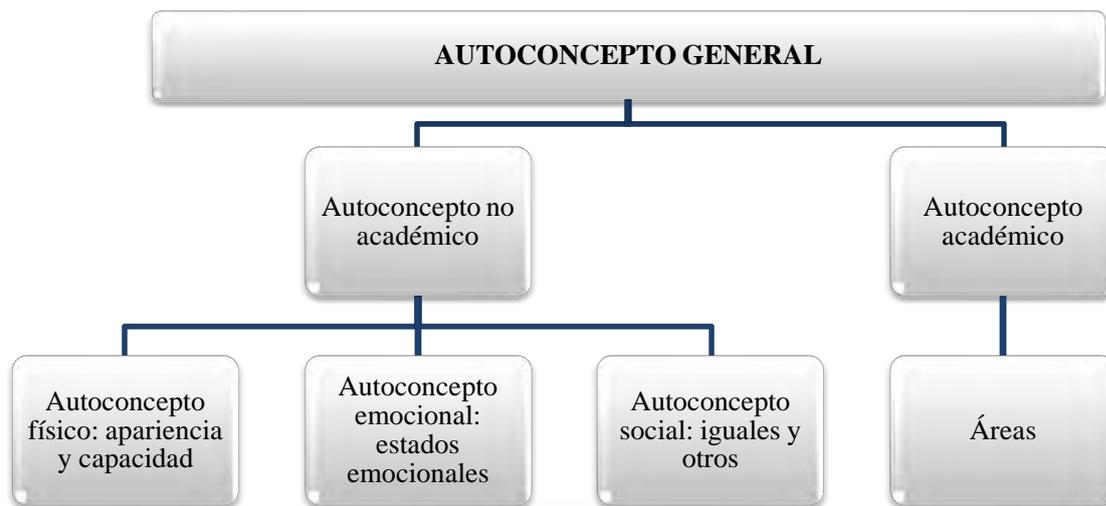


Figura 6. Modelo jerárquico del autoconcepto (Shavelson et al., 1976, tomado de Delgado, 2010).

Bajo las premisas del citado modelo, Marsh (1992) elabora el *Self-Description Questionnaire* a fin de evaluar las distintas áreas del autoconcepto en la pre-adolescencia (SDQ-I), en la adolescencia (SDQ-II) y en la adultez temprana (SDQ-III). El cuestionario en sus diferentes versiones, está validado y adaptado a distintas lenguas, convirtiéndose en una herramienta adecuada para la evaluación del autoconcepto (véase Capítulo 4).

3.3.2. Relación con investigaciones previas

Atendiendo al autoconcepto, conviene destacar la existencia de múltiples estudios a lo largo de la literatura científica, pero en relación con el cyberbullying las investigaciones previas están más centradas en otros aspectos concretos dentro del constructo del autoconcepto, como es el caso de la autoestima. En este sentido, se destacan estudios que evidencian la existencia de niveles bajos de autoestima en las víctimas (e.g. Campbell et al., 2013; Del Rey et al., 2012; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Frisén, Berne y Lunde, 2014; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013; Kowalski y Limber, 2013; Özdemir, 2014), así como otras, en las que se establecen índices bajos

de autoestima para todos los roles involucrados en conductas de cyberbullying (e.g. Aranzales et al., 2014; Garaigordobil, 2011a; Giménez, 2015; Orjuela et al., 2014; Robson y Witenberg, 2013; Smith y Yoon, 2013).

Especial mención merece el estudio llevado a cabo por Urias (2013) con una muestra de 3289 estudiantes españoles y mexicanos de 11 a 18 años. Las variables medidas son la autoestima general (medida con el *The Rosenberg Self-Esteem Scale*. RSE; Rosenberg, 1965) y la autoestima académica y social (medida por el *Cuestionario de evaluación de la autoestima en la adolescencia*. AUT-AD; García y Musitu, 1999). Los resultados ponen de manifiesto que el cyberbullying por móvil y por Internet presenta una correlación negativa con la autoestima general y la autoestima académica, pero no con la social.

Aun siendo escasas, se hallan algunas investigaciones que relacionan el bajo autoconcepto (identidad constructual o relacional) con el rol de cibervíctima (e.g. Corcoran, Connolly y O'Moore, 2012; Katzer et al., 2010), mientras otras ponen de manifiesto que el bajo autoconcepto (identidad constructual o relacional) correlaciona con cualquier forma de acoso cibernético (Fanti y Henrich, 2015; Leenaars, 2013; Valdés, Yañez y Martínez, 2013). Recientemente, Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016) encuentran en una muestra de 1062 adolescentes españoles, que las víctimas severas y moderadas de acoso cibernético tienen puntuaciones más bajas en autoconcepto que los no involucrados (medidos a través del *Form 5 Self-Concept*. AF-5; García y Musitu, 1999). Por otra parte, Cole et al. (2016), tras analizar a 827 alumnos de 8 a 13 años con el *The Children's Automatic Thoughts Scale* (CAT'S; Schniering y Rapee, 2002), evidencian que la cibervictimización se asocia con una autocongnición referencial negativa.

En cuanto al bullying tradicional conviene destacar, dado su probado solapamiento con el fenómeno cyberbullying, dos estudios relevantes. Malhi, Bharti y Sidhu (2014) destacan, con una muestra de 209 estudiantes de la India, que las víctimas presentan un menor autoconcepto. En la misma línea, Resett y Oñate (2014) tras analizar a una muestra de 240 alumnos panameños (11-17 años) establecen, a través del *Perfil de Autoconcepto de Harter* (1988), que tanto los acosadores como los acosados parecen percibirse negativamente en la capacidad de caerle bien a las personas y en la habilidad de hacer amigos. Asimismo, las víctimas se perciben con peor apariencia física mientras

que los acosadores evalúan peor el buen comportamiento y se perciben con mayor atractivo amoroso.

Por su parte, Valdés y Martínez (2014) analizan una muestra de 930 alumnos mexicanos de secundaria encontrando, a través del *Cuestionario de Autoconcepto Social* (La Rosa, 1986; adaptado por Yáñez, Valdés y Vera, 2012), que los acosadores se perciben de manera positiva desde el punto de vista social. En la misma línea, diversos estudios establecen correlaciones significativas entre acoso tradicional e índices inferiores en autoestima o autoconcepto en alguno o todos los roles implicados (e.g. Arroyave, 2012; Arseneault et al., 2010; Chiu, 2013; Díaz, 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Martínez, Muñoz y Moreno, 2012; McMahon, Reulbach, Keeley, Perry y Arensman, 2012).

Recientemente, Finger, Craven y Dowson (2016) encuentran evidencias acerca de la relación entre el autoconcepto y las conductas de acoso tradicional. Tras el análisis correlativo multidimensional de 175 escolares australianos de 5° y 6° de primaria con el SDQ II-S (Marsh, Ellis, Parada, Richards y Heubeck, 2005), dan respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Como ser víctima afecta al autoconcepto?

Encontrado que la victimización correlaciona negativamente con la habilidad física, las habilidades escolares generales, la habilidad en matemáticas y las habilidades de relación, tanto con personas del mismo sexo como del sexo opuesto. Asimismo, se relaciona inversamente con la autoestima general y la estabilidad emocional.

- ¿Como el autoconcepto afecta para ser víctima?

Poniendo de manifiesto la existencia de una relación positiva entre las habilidades escolares generales y el rol de víctima. Por otra parte, una correlación inversa entre las habilidades matemáticas y de inglés, la relación parental, la autoestima general y las relaciones con iguales del mismo sexo y del opuesto.

- ¿Como el bullying afecta al autoconcepto?

Hallando evidencias acerca de una relación negativa entre la participación en bullying (cualquier rol) y las habilidades en matemáticas e inglés, la autoestima general, la

honestidad y la relación parental. Por otra parte, se establece una relación positiva con el autoconcepto social y las relaciones con iguales del sexo opuesto en los agresores.

- ¿Como el autoconcepto afecta para estar implicado en bullying?

Estableciendo una correlación positiva entre las habilidades académicas generales y la inestabilidad emocional y una correlación negativa con las habilidades académicas, la autoestima y la honestidad.

3.3.3. Análisis predictivos sobre el cyberbullying y el autoconcepto

Tal y como se constata en el análisis de las variables objeto de estudio, la literatura científica centra mayoritariamente su interés en el fenómeno bullying. En este sentido, investigaciones como la de Valdés y Martínez (2014), a través de la regresión lineal múltiple en 930 escolares de secundaria mexicanos, muestran evidencias acerca de que el autoconcepto social (medido a través del cuestionario de Yáñez et al., 2012) no es predictor del bullying. Por otra parte, Resett y Oñate (2014) ponen de relieve, a través de la regresión lineal múltiple y del análisis de 240 estudiantes panameños (11-17 años), que ser acosado predice estar disconforme con la apariencia física y que agredir predice evaluar peor el buen comportamiento y poseer un mayor atractivo amoroso (medido a través del *Perfil de Autopercepción de Harter*, 1988).

Centrando la atención en la autoestima, Ortega-Barón et al. (2016) hallan en una muestra de 1068 estudiantes de secundaria españoles mediante el AF-5 (García y Musitu, 1999) y a través de la regresión lineal múltiple, que la autoestima académica y familiar, así como otros aspectos del clima familiar y escolar, actúan como predictores en la cibervictimización en la adolescencia. Recientemente, Cole et al. (2016) aportan datos (827 escolares de 8 a 13 años) que sitúan a la cibervictimización como variable predictora de la aparición de autocogniciones referenciales negativas (medido a través del CAT'S; Schniering y Rapee, 2002).

Por otra parte, Brewer y Kerslake (2015) aportan información acerca de la variable autoestima que puede ser trascendente para el presente estudio. Tras evaluar a 90 estudiantes británicos de entre 16 y 18 años utilizando *The UCLA Loneliness Scale* (Russell, Peplau y Ferguson, 1978) y *The Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosemberg, 1965), destacan las siguientes evidencias a través de la regresión lineal múltiple: (a) la autoestima predice la victimización, en el sentido de que menor autoestima aumenta la

probabilidad de ser víctima de ciberacoso, y (b) la baja autoestima y empatía predicen la participación como acosador, concretamente, los adolescentes con niveles bajos en autoestima y empatía son más propensos a actuar como perpetradores en situaciones de cyberbullying.

3.4. Cyberbullying y agresividad

3.4.1. Concepto y modelo teórico explicativo

Diversos autores a lo largo de los años han tratado de definir el concepto de agresividad, pero quizá la definición más completa sea la de Bushman y Anderson (2001), los cuales la entienden como un comportamiento intencionado de causar daño a otra persona, de forma que el agresor parte de la creencia previa de que su conducta dañará a la víctima y que esta tratará de evitarlo.

Buss y Durkee (1957) elaboran el *The Hostility Inventory*, el cual se convierte en uno de los más utilizados para medir la agresividad. Puesto que las escalas se forman a partir de criterios conceptuales, Buss y Perry (1992) elaboran el denominado *Aggression Questionnaire* (AQ). Este último, deriva de un modelo tretrárquico formado por los siguientes factores (López del Pino, Sánchez y Fernández, 2009):

- Factor I. Agresividad física, aquella que se manifiesta mediante golpes, empujones y otras formas de violencia con la finalidad de hacer daño (Solbert y Olweus, 2003).
- Factor II. Agresividad verbal, manifestada a través de insultos, amenazas, etc. Implica sarcasmo, uso de motes, burlas, rumores, etc. (Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Defensor del Pueblo, 2007).
- Factor III. Ira, es un sentimiento desencadenado por actitudes hostiles previas (Eckhardt, Norlander y Deffenbacher, 2004). Existen otras definiciones, pero ninguna de ellas delimita con plena exactitud la ira, aunque parece que está asumido que se trata de una respuesta emocional característica acompañada de sentimientos de enfado o enojo y que aparece cuando no se consigue alguna meta (Pérez, Redondo y León, 2008).

- Factor IV. Hostilidad, es una actitud que implica el disgusto y la evaluación cognitiva de los demás (Buss, 1961). Para Smith (1994), sin embargo, la hostilidad es una variable cognitiva definida por la devaluación de la importancia y de las motivaciones ajenas, por la percepción de que las otras personas son una fuente de conflicto y de que uno mismo está en oposición con los demás, y el deseo de infligir daño o ver a los demás perjudicados.

Atendiendo a estas aportaciones, Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2003), la definen como un sistema de procesamiento de informaciones aversivas sobre otros, que permiten movilizar anticipadamente acciones preventivas.

En definitiva, el modelo explicativo de la agresividad según el AQ es el siguiente (véase Figura 7).

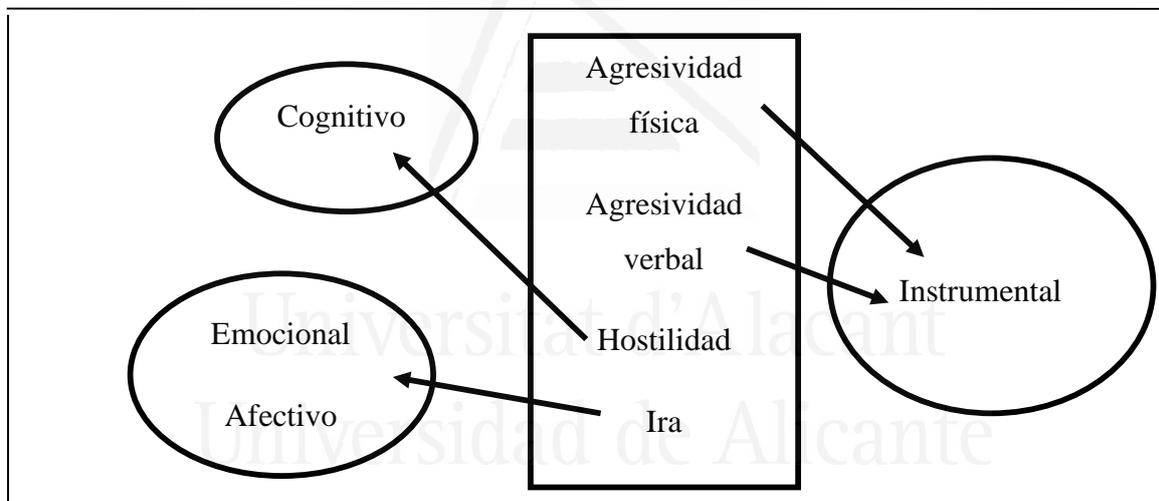


Figura 7. Modelo explicativo de la agresividad tomando como referencia el análisis factorial del AQ (elaboración propia con información extraída de López del Pino et al., 2009).

3.4.2. Relación con investigaciones previas

Inicialmente, cobra especial relevancia establecer qué es lo que entienden los jóvenes por agresión. En este sentido, Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2016) hallan en una muestra de 1753 estudiantes de secundaria (12-18 años) españoles, que algunas formas de agresividad, como la verbal, no son consideradas conductas de

ciberacoso. Los propios alumnos advierten que estos tipos de agresión son un modo de acoger y facilitar la comunicación y la interacción entre sus iguales.

Con relación al cyberbullying y muestras de primaria, son escasos los hallazgos encontrados en la literatura científica. No obstante, Giménez et al. (2015) señalan, en una muestra de 1914 escolares españoles de 11 a 21 años, evidencias al respecto. A través de la adaptación del cuestionario DENA (Labrador y Villadangos, 2010) miden la agresividad, la ansiedad y el cambio de intereses de los encuestados, previa clasificación a través del cuestionario *Cyberbull (ad hoc)*. Los resultados ponen de manifiesto que, para el rasgo de agresividad, los ciberagresores muestran puntuaciones más elevadas. En la misma línea, Lonigro et al. (2014) analizan, a través de una muestra de 716 estudiantes italianos de 11 a 19 años, la agresividad en forma de ira en relación con el cyberbullying. El estudio se centra en establecer la ira encontrada como rasgo o estado. Aunque no hallan datos concluyentes al respecto, el *State Trate Anger Expression Inventory 2-Child and Adolescent* (STAXI-2; Brunner y Spielberger, 1979), pone de relieve una clara relación entre la ira y las conductas de cibervictimización y cyberbullying en general.

En muestras de secundaria, investigaciones previas aportan más información al respecto. Calvete et al. (2010) tras analizar una muestra de 1431 adolescentes (12-17 años) españoles, encuentran que la agresividad proactiva (relacionada con la hostilidad) correlaciona directamente con conductas de ciberacoso. Por su parte, Kubiszewski, Fontaine, Huré y Rush (2013) hallan en una muestra de 738 estudiantes franceses (12-17 años), utilizando el *General Aggressiveness Scale*, que las puntuaciones en agresividad son más elevadas en los agresores y agresores victimizados. Del mismo modo, Ang, Huang y Florell (2014), establecen en una muestra de adolescentes de Estados Unidos y Singapur, que tanto la agresividad reactiva como la proactiva (relacionada con la hostilidad), correlacionan con comportamientos de cyberbullying. Schultze-Krumblolz y Scheithauer (2015), por su parte, hallan en un estudio de revisión del estado del ciberacoso, que investigaciones previas apuntan a que los perpetradores son más agresivos que los alumnos no involucrados (Sontag, Clemans, Graben y Lyndon, 2011; Sourander et al., 2010, entre otros).

Por último, estudios recientes siguen la misma línea de los hallazgos encontrados por los autores citados. En este sentido, Ak, Ozdemir y Kuzucu (2015) encuentran en una muestra de 687 estudiantes universitarios, que la cibervictimización es positiva y

directamente relacionada con sentimientos de ira. Del mismo modo, Aricak y Ozbay (2016) establecen, en una muestra de 1257 estudiantes de Estambul (13-19 años), que la ira crece en personas que están expuestas a cyberbullying, siendo dichos hallazgos consistentes con investigaciones previas (e.g. Fu, Chan e Ip, 2014; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Lonigro et al., 2014; Nixon, 2014). You y Lim (2016) obtienen evidencias, en una muestra de 3449 alumnos coreanos de ESO, acerca de que las altas puntuaciones en agresividad se relacionan con mayor participación en cyberbullying. Del mismo modo, Sari (2016) tras analizar una muestra de 489 estudiantes turcos de secundaria, pone de manifiesto que las ciberagresiones correlacionan positivamente con el humor agresivo, entre otros.

En cuanto al estudio de la agresividad medida a través del cuestionario AQ (Buss y Perry, 1992) investigaciones como la de Ozsoy et al. (2016), desarrollada con 295 escolares turcos (11-18 años), postula que los niveles de agresión aumentan en aquellos sujetos que están envueltos en actividades delictivas o criminales, pudiéndose entender el ciberacoso como una de estas. En relación con el consumo de las TIC, Buchanan (2015) encuentra evidencias al respecto en una muestra de 131 sujetos de entre 16 y 75 años. Concretamente, utiliza como instrumento de medida la versión abreviada (AQ12; Bryant y Smith, 2001) del AQ (Buss y Perry, 1992) hallando que el contenido violento en Facebook aumenta la agresividad en los cuatro rasgos medidos (hostilidad, ira, agresión física y agresión verbal).

3.4.3. Análisis predictivos sobre el cyberbullying y la agresividad

En cuanto a análisis predictivos de la agresividad, las evidencias disponibles no se centran específicamente en el ciberacoso. No obstante, se pueden extraer conclusiones al respecto a través de estudios como el de Carrascosa, Cava y Buelga (2015), en el que se comprueba tras regresión lineal múltiple que, en el caso de las chicas, la comunicación ofensiva con el padre, la actitud positiva hacia la transgresión de normas y la actitud abierta con la madre, explican el 16% de la varianza de la agresión relacional. En el caso de los chicos, la comunicación ofensiva con el padre y la actitud positiva hacia la transgresión de normas explica el 16,5% de la varianza de la agresión relacional.

Del mismo modo, You y Lim (2016) demuestran que el uso prolongado de Internet, episodios previos de bullying, altas puntuaciones en agresividad y bajo autocontrol, predicen la participación en conductas de ciberacoso.

3.5. Cyberbullying y personalidad

3.5.1. Concepto y modelo teórico explicativo

Atendiendo a lo establecido por Eysenck (1970), la personalidad es entendida como una estructura prácticamente inalterable del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación al medio. Una vez extinguida la época de los modelos de personalidad basados en el rasgo, surgen los enfoques que plantean su estudio mediante el análisis factorial, utilizando como materia prima los términos del lenguaje natural, concretamente a través de la hipótesis léxica. El enfoque léxico postula que las diferencias individuales importantes quedan representadas en el lenguaje, puesto que los hablantes necesitan poder comunicarse entre sí haciendo referencia a las mismas (Hernangómez y Fernández, 2012). Inicialmente, el Modelo de los Cinco Grandes se describe a partir de herteroevaluaciones, aunque posteriormente se valida también en autoinformes y de manera transcultural. Sus pioneros, McCrae y Costa, proponen este modelo como la taxonomía básica en psicología de la personalidad. La estructura de la personalidad queda conformada por los siguientes factores (véase Tabla 17).

Tabla 17. Cinco Grandes Factores de la personalidad (elaboración propia con información extraída de Costa y McCrae, 1985; Delgado, 2010; Hernangómez y Fernández, 2012; McCrae y Costa, 2008).

Factor	Descripción
Neuroticismo	Referido al ajuste emocional relacionado con la escasez de realismo, necesidades excesivas o dificultades para tolerar la frustración. Está caracterizado por la preocupación, inseguridad y tendencia a estados de ansiedad, depresión, etc.
Extraversión	Hace referencia a la cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales. Se fundamenta en la sociabilidad, tendencia a la diversión, charla, etc.
Apertura a la experiencia	Evalúa la búsqueda y apreciación de experiencias, el gusto por lo desconocido y su exploración. Inicialmente no fue contemplado.
Cordialidad	Este factor se centra en la cualidad de la interacción y está relacionado con rasgos como la franqueza, altruismo, modestia, confianza y actitud conciliadora.
Responsabilidad	Refleja el grado de organización, persistencia, control y motivación de la conducta dirigida a

Factor	Descripción
	metas. Se manifiesta en rasgos como la competencia, el orden, la necesidad de logro, el sentido del deber, deliberación y auto-disciplina.

El Modelo de los Cinco Grandes se relaciona en los últimos años con el uso problemático de Internet (Puerta-Cortés y Carbonell, 2014). Aunque, tal y como señalan Buckner, Castille y Sheets (2012), la mayoría de estudios solo examinan las relaciones entre el uso de Internet y las dimensiones de neuroticismo y extraversión, por lo que es necesario seguir investigando.

3.5.2. Relación con investigaciones previas

Hacer uso de la personalidad como variable de estudio da lugar a infinidad de posibilidades, de ahí que la literatura científica esté repleta de estudios acerca de algún tipo de rasgo relacionado con la personalidad. La gran mayoría de estudios hacen hincapié en estudiantes de Educación Secundaria o en muestras formadas por alumnos de primaria y secundaria en su conjunto. En este sentido, se destacan aquellas que prestan atención al papel de la víctima determinando que esta presenta índices elevados de depresión, baja autoestima, falta de empatía, indefensión, irritabilidad, frustración, mayor riesgo de consumo de sustancias, emociones negativas, problemas sociales y emocionales, perfil desadaptativo externalizante, dificultades de acatamiento de normas, tristeza, ira, estrés o problemas de salud mental (e.g. Bauman et al., 2013; Bonano y Hymel, 2013; Campbell et al., 2013; Ciucci y Baroncelli, 2014; Corcoran et al., 2012; Estévez et al., 2010; Hernández-Prados, 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Kowalski y Limber, 2013; Nordahl et al., 2013; Olenik-Shemesh, Heiman y Eden, 2012; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Sjurso, Fandrem y Roland, 2016; Sttica et al., 2013; Türkilen-Inselöz y Uçanok, 2013; Wang et al., 2012; Wendt y Lisboa, 2013).

Por otra parte, evidencias precedentes advierten de la presencia de síntomas tanto en acosadores, como en agresores-victimizados. En este sentido, se destacan síntomas tales como dificultades de relación derivadas de la baja autoestima (e.g. Calvete et al., 2010; Renati et al., 2012; Steffgen, Köning, Pfetschy y Metzger, 2011), sesgo o déficit emocional, perfil desadaptativo externalizante y conductas antisociales (Kubiszewski et al., 2013), hiperactividad, problemas de conducta, de comportamiento social, tabaquismo

(Sourander et al., 2010), insomnio (Kubiszewski et al., 2013) y depresión (Bonano y Hymel, 2013; Hu et al., 2013). Del mismo modo, existen estudios que demuestran un mayor índice de conductas suicidas tanto para los acosadores como los acosados (e.g. Bonano y Hymel, 2013; Romero et al., 2013; Sinyor, Schaffer y Cheung, 2014; Van Geel et al., 2014).

Es preciso señalar, asimismo, que los hallazgos encontrados también se centran en rasgos de neuroticismo o narcisismo, destacando los acosadores en el rasgo narcisista (Ang, Tan y Mansor, 2011; Fanti y Henrich, 2015) y las víctimas en el rasgo neurótico (Corcoran et al., 2012). Por su parte, Kuss et al. (2013) destacan que los índices elevados de neuroticismo y afabilidad aumentan las probabilidades de usar Internet de manera adictiva. En la misma línea, Puerta-Cortés y Carbonell (2014) realizan un estudio con 411 jóvenes colombianos y encuentran que el neuroticismo predice el uso problemático de Internet. Del mismo modo, se hallan índices bajos en afabilidad y responsabilidad en el colectivo de evaluados.

El cyberbullying es también analizado a través de inventarios como el *The Dark Triad* (Jonason y Websters, 2012), el cual establece una triada formada por el maquiavelismo (manipulación), narcisismo (sentimientos de superioridad) y la psicopatía (falta de empatía, impulsividad). En este sentido, hallazgos como los de Goodboy y Martin (2015) establecen una relación directa entre las conductas de ciberacoso y los tres rasgos medidos. Stockdale, Coyne, Nelson y Erickson (2015) utilizan, por su parte, el *Borderline Personality Features Scale for Children* (BPFS-C; Crick, Murray-Close y Woods, 2005) para medir, en una muestra de 106 alumnos estadounidenses de 15 a 17 años, la relación entre el ciberacoso, la personalidad límite y los celos (*Peer and Romantic Relation Inventory*. PRRI-S; Nelson, 2005). Los resultados ponen de relieve que los alumnos con personalidad límite son más propensos a participar en cyberbullying y que la percepción de celos puede explicar la relación entre el cyberbullying y la personalidad límite. Zerach (2015) halla, en una muestra de 347 adultos israelitas, que el narcisismo y la grandiosidad están relacionados con el rol de cibervíctima. Del mismo modo, Berger y Caravita (2016) encuentran, al analizar a una muestra de 978 chilenos de 5° a 7° grado en un estudio longitudinal, que el maquiavelismo está asociado con la participación en bullying.

En cuanto a estudios que miden rasgos presentes en el Modelo de los Cinco Grandes en relación con conductas de cyberbullying, destaca el llevado a cabo por Celik et al. (2012) con 230 alumnos universitarios turcos. El *Ten-Item Personality Inventory* (TIPI; Gosling, Rentfrow y Swann, 2003) establece que la apertura a la experiencia es el rasgo menos relacionado con el papel de agresor. Del mismo modo, asumir este rol implica presentar índices menores en cordialidad. El ser víctima, por su parte, está asociado con puntuaciones más elevadas en extraversión y conformidad. Fest y Quand (2013) analizan a 408 estudiantes de 12 a 19 años a través de la versión corta del BFQ (Rammstedt y John, 2007) y hallan que las víctimas presentan altos índices de apertura a la experiencia y extraversión. El rasgo de extraversión es compartido también por los ciberagresores y por los agresores-victimizados.

Por otra parte, destacan las aportaciones de Peluchette, Karl, Wood y Williams (2015) a través de la evaluación de 582 universitarios americanos y australianos. A través del *Saucier's 40-items Brief Versión* (Goldberg, 1990), hallan una correlación positiva entre la cibervictimización y los rasgos de extraversión y apertura a la experiencia, a la vez que una correlación negativa con los rasgos de conciencia y responsabilidad. Recientemente, Kokkinos et al. (2016) aportan información relevante acerca del cyberbullying y la personalidad entendida a través del Modelo de los Cinco Grandes y evaluada por el *NEO-Five Factor* (NEO-FFI, Costa y McCrae, 1992). En su estudio, se realiza un breve recorrido entre las investigaciones previas que centran su interés en estas premisas, destacando algunas que demuestran que los ciberacosadores presentan bajos niveles en responsabilidad, conciencia, apertura a la experiencia y altos niveles en neuroticismo (Karl, Peluchette y Schlaegel, 2010). En cuanto al rasgo de extraversión, los resultados son contradictorios mostrando, por una parte, que los perpetradores poseen niveles superiores (Baldasare et al., 2012) y por otra, que son los acosadores los que presentan niveles inferiores en este rasgo (Mishna et al., 2010). Retomando el estudio de Kokkinos et al. (2016), conviene destacar que sus resultados (n= 226 universitarios griegos) arrojan datos acerca de que el acoso por Facebook correlaciona, en el caso de los chicos, de manera negativa con los rasgos de responsabilidad y conciencia, a la vez que de manera positiva con el neuroticismo. Por otra parte, las chicas involucradas en conductas de acoso por Facebook se caracterizan por niveles bajos en responsabilidad.

Los rasgos de personalidad con relación al ciberacoso, son estudiados también a través del HEXACO (Ashton y Lee, 2009) el cual, en lugar de estar formado por cinco

factores, añade el de honestidad-humildad dando lugar a un modelo de seis rasgos. Ciertas evidencias sitúan a las víctimas chicas como personas más concienciadas y abiertas a nuevas experiencias, mientras que los chicos victimizados se caracterizan por ser más extrovertidos, emocionales, concienciados y menos honestos. Por otra parte, estudios posteriores definen a la víctima con perfiles más emocionales, extrovertidos y concienciados (Kinga, Karmen, Enikö, Andrea y Noémi-Emese, 2014). Por último, Smith (2015) tras estudiar a 256 estudiantes de 14 a 15 años, constata la relación negativa entre los rasgos de honestidad y conciencia y ser acosador, mientras que encuentra en las víctimas una relación positiva con el rasgo de emocionalidad, y negativa con la extraversión y la conciencia.

Atendiendo al acoso tradicional, se aportan evidencias acerca de la prevalencia de índices elevados en neuroticismo y extraversión en el caso de los acosadores y las víctimas (Fossati, Borroni y Maffei, 2012; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015) e índices inferiores en cordialidad, amabilidad y conciencia en el caso de los acosadores (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Recientemente, Kokkinos y Voulgaridou (2016) demuestran, con una muestra de 282 preadolescentes griegos, que los acosadores presentan baja conciencia y responsabilidad, así como alto neuroticismo. Del mismo modo, todas las formas de bullying correlacionan significativamente con mayor inestabilidad emocional (neuroticismo) y con menor conciencia, responsabilidad y apertura a la experiencia.

3.5.3. Análisis predictivos sobre el cyberbullying y la personalidad

Los resultados obtenidos midiendo la variable personalidad, son diversos en función de los cuestionarios utilizados para medir el constructo. Celik et al. (2012) analizan a 230 universitarios a través del TIPI (Gosling et al., 2003) encontrando, a través del análisis de regresión lineal múltiple, que el mayor predictor de actuar como agresor y ciberagresor es observar inestabilidad emocional en las víctimas. Por otra parte, la menor puntuación en apertura a la experiencia predice el actuar como agresor. Especial mención merece el estudio realizado por Fest y Quandt (2013) utilizando la versión reducida del *Big Five Questionnaire* (Rammstedt y John, 2007). Con una muestra de 408 alumnos de 12 a 19 años ponen de relieve, tras el análisis de regresión lineal múltiple, que la apertura a la experiencia predice el actuar como cibervíctima, puesto que las convierte en un objetivo fácil.

Con relación a investigaciones que miden otras características de la personalidad, destaca la desarrollada por Goodboy y Martin (2015) con 227 universitarios y el *Dark Triad Questionnaire* (Jonason y Webster, 2012). Los resultados de la misma aportan evidencias acerca de que el psicoticismo predice (regresión lineal múltiple) el cyberbullying, mientras que el cyberbullying no es predictor del narcisismo y el maquiavelismo. Del mismo modo, Zerach (2015) aporta información acerca de la ausencia del carácter predictivo del narcisismo frente al cyberbullying. Recientemente, Kokkinos, Antoniadou, Asdre y Voulgaridou (2016), tras analizar a 226 universitarios griegos, establecen que el acoso por la red social Facebook es predictor de la baja cordialidad, mientras que el narcisismo predice el acoso por Facebook.

3.6. Cyberbullying y metas académicas

3.6.1. Concepto y modelo teórico explicativo

Las metas pueden ser definidas como un modelo o patrón de creencias, atribuciones y sentimientos/emociones que guían las intenciones conductuales (Weiner, 2004, tomado de Delgado, 2010). Aunque son diversas las teorías que intentan dar respuesta a los motivos por los que los estudiantes pueden orientar sus conductas de estudio y aprendizaje, el Modelo Bifactorial de Dweck (1986) cobra especial relevancia en este caso en concreto. Al igual que el resto de modelos basados en dos factores, el de Dweck (1986) postula la existencia de dos tendencias de metas que explicarían la implicación hacia el estudio:

- Una hacia metas de aprendizaje/dominio/tarea, a partir de las cuales los sujetos estudian con la intención de aumentar su propia competencia, comprendiendo y apreciando lo que se está estudiando.
- Otra hacia metas de rendimiento, a partir de las cuales los sujetos estudian a fin de no parecer incompetentes frente al resto y a ellos mismos o como medio para mejorar el estatus.

El primer caso daría lugar a las metas de aprendizaje y el segundo a las metas de rendimiento, conformando ambas el modelo bifactorial propuesto por el autor y asociándose respectivamente a dos patrones distintos de motivaciones escolares (Dweck,

1986; Elliott y Dweck, 1988, tomado de Delgado, 2010): (a) un patrón motivacional de dominio, de carácter más adaptativo, el cual predispone al estudiante a una mayor implicación en tareas que supongan cierto grado de reto o desafío, así como a persistir más en sus intentos y; (b) patrón motivacional de indefensión, orientado a la defensa de las creencias sobre su capacidad, evitando las tareas que impliquen algún riesgo de fracaso (Smiley y Dweck, 1994).

Aun teniendo en cuenta el valor de la teoría bifactorial, Hayamizu, Ito y Yoshizaki (1989) introducen una tercera meta, dando lugar a un nuevo modelo formado por una meta de aprendizaje y dos de rendimiento (véase Figura 8). Esta estructura es hallada posteriormente por Hayamizu y Weiner (1991) en estudiantes universitarios y posteriormente por Inglés et al. (2009) en población española. El resultado final es el AGTQ que evalúa las tres orientaciones o tendencias anteriormente citadas, donde las metas de aprendizaje corresponden a las propuestas por Dweck (1986) en su modelo, estando las orientaciones de metas de rendimiento divididas en metas de logro y metas de reconocimiento o refuerzo social (Delgado, 2010). La Figura 8 representa la orientación de cada meta:

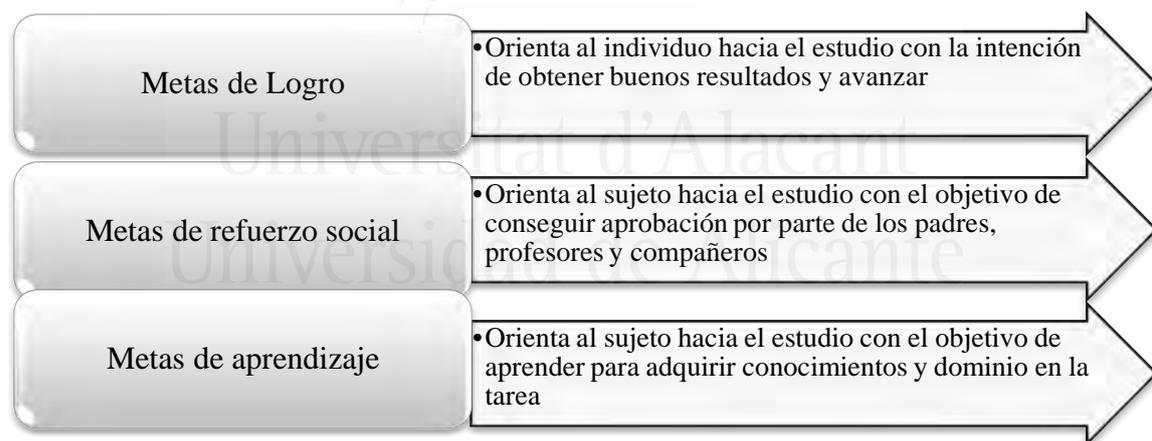


Figura 8. Estructura trifactorial de Hayamizu y Weiner (1991).

3.6.2. Relación con investigaciones previas

La literatura científica en relación con el acoso cibernético no centra su interés tanto en las metas académicas como en el rendimiento académico. En este sentido, se comprueba que tanto las víctimas como los acosadores presentan peor rendimiento y peores logros académico que los no involucrados (e.g. Aguilar, 2015; Avilés, 2010;

Borowsky et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Garaigordobil, 2011a, 2014; García et al., 2010; Generalitat de Catalunya, 2014; Juvonen, Wang y Espinoza, 2011; Kowalski y Limber, 2013; Nakamoto y Schwatz, 2010; Patchin e Hinduja, 2013; Schneider et al., 2012; Totura, Karver y Gesten, 2014; Tsitsika et al., 2015; Wright, 2015). Herrera, Romera, Ortega y Gómez (2016), tras analizar a una muestra de 492 escolares de secundaria en España, encuentran que las buenas metas de logro social son clave para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales (medido a través del *Social Achievement Goal Scale*; Ryan y Shim, 2006). De la misma forma, se demuestra que la cibervictimización da lugar a efectos negativos en el ajuste escolar de los alumnos que la padecen (Bradshaw, Waasdorp y Johnson, 2014; Ortega-Barón et al., 2016).

No obstante, puede ser de interés conocer cuáles son las metas académicas de alumnos no involucrados en conductas de ciberacoso para comparar sus resultados con los hallazgos del presente estudio. En este sentido, Inglés, Martínez-Monteaudo, García-Fernández, Valle y Castejón (2015a), ponen de manifiesto con una muestra de 2022 estudiantes de secundaria (12-16) y a través del *Achievement Goals Tendencies Questionnaire* (AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991), la importancia de los motivos vinculados con el logro y con la valoración social. Del mismo modo, destacan aquellos alumnos enfocados a múltiples metas (Valle et al., 2010). Evidencias similares son halladas por Inglés et al. (2015b) destacando cuatro perfiles: alumnos con alta motivación generalizada, alumnos con baja motivación generalizada, grupo de escolares con metas de aprendizaje y de logro, y un último centrado en las metas de refuerzo social.

Puesto que la literatura científica no aporta, hasta el momento, hallazgos sobre las metas académicas y el fenómeno de cyberbullying, esta variable queda abierta a mayor evidencia empírica.

3.6.3. Análisis predictivos sobre el cyberbullying y las metas académicas

Aun teniendo en cuenta la inexistente evidencia científica en torno a las metas académicas y el cyberbullying en estudiantes de primaria, estudios genéricos advierten, tras la regresión lineal múltiple, que las variables escolares predicen el ciberacoso con un 6,2% de varianza, no obstante, la implicación en las tareas no aparece como un predictor significativo de la cibervictimización (Ortega-Barón et al., 2016).

Resumen

A grandes rasgos, las investigaciones previas arrojan las siguientes evidencias acerca de la relación entre las variables de estudio y los roles de víctima, acosador y observador:

Centrando la atención en la **ansiedad escolar**, el grueso de estudios precedentes muestran cierto consenso al demostrar puntuaciones inferiores en ansiedad en el grupo de las víctimas (e.g. Batrina, 2014; Campbell et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Dempsey et al., 2010; Garaigordobil, 2011a, 2014; Giménez et al., 2015; Kowalski et al., 2010; Polo del Rio et al., 2014; Prenafetta, 2014; Went y Lisboa, 2013, Wright, 2015), destacando niveles inferiores en ansiedad fisiológica (Polo del Rio et al., 2014) y ansiedad ante la evaluación negativa de otros (Navarro et al., 2012; Navarro y Yubero, 2012; Pabian y Vandebosch, 2016). No obstante, algunas investigaciones destacan niveles elevados de ansiedad en todos los involucrados (e.g. Aricak et al., 2010; Carrasco y Navas, 2013; Gámez-Guadix et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Nordahl et al., 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2012). En cuanto al bullying, se señala la relación con la fobia social (Arroyave, 2012). Atendiendo a las relaciones predictivas, altos niveles de ansiedad se consideran predictores significativos de participar como víctima, concretamente niveles altos en miedo a la evaluación social (e.g. Goebert et al., 2011; Navarro et al., 2012; Pabian y Vandebosch, 2016; Van den Eirnden et al., 2014).

En cuanto al **autoconcepto**, los resultados son inconcluyentes. Mientras algunos estudios demuestran puntuaciones inferiores en autoestima o autoconcepto general en víctimas (e.g. Campbell et al., 2013; Cetin et al., 2012; Corcoran et al., 2012; Del Rey et al., 2012; Estévez et al., 2010; Frisén et al., 2014; Garaigordobil et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Leenaars, 2013; Malhi et al., 2014; Özdemir, 2014), otros han destacado dichos niveles en todos los involucrados (e.g. Aranzales et al., 2014; Garaigordobil, 2011a; Giménez, 2015; Orjuela et al., 2014; Robson y Witenberg, 2013; Smith y Yoon, 2013; Urias, 2013; Valdés et al., 2013). Por otra parte, se constata que las víctimas se perciben con peor apariencia física y los acosadores presentan puntuaciones superiores en dicho factor (Resett y Oñate 2014; Valdés y Martínez 2014). Del mismo modo, son las víctimas las que presentan menores niveles de autoconcepto académico (Ortega-Barón et al., 2016; Urias, 2013).

En cuanto a estudios sobre acoso tradicional, evidencias precedentes hallan que el ser víctima correlaciona con niveles inferiores en habilidad física, habilidades escolares, relaciones, autoestima general y estabilidad emocional; mientras que el bullying en cualquiera de sus formas se relaciona con el autoconcepto académico, la autoestima general y la relación parental (Finger et al., 2016). Atendiendo a análisis predictivos, se demuestra que la victimización predice una peor apariencia física y autoestima, y el acoso es predictor de niveles inferiores de autoestima y empatía. Por otra parte, niveles inferiores en autoconcepto académico, familiar y de autonomía psicológica, actúan como predictores de la cibervictimización (Brawer y Kerslake, 2015; Cole et al., 2016; Kokkinos y Voulgaridou, 2016; Ortega et al., 2015; Resett y Oñate, 2014).

Atendiendo a la variable **agresividad**, los estudios revisados señalan una relación positiva entre la ciberagresión y niveles elevados en agresividad y hostilidad (e.g. Giménez et al., 2015; Kubiszewski et al., 2013; Sari, 2016; Schenk et al., 2013; Schultze-Krumblolz y Scheithauer 2015; Sontag et al., 2011; Sourander et al., 2010). Del mismo modo, el cyberbullying está relacionado con puntuaciones superiores en ira (e.g. Ak et al., 2015; Aricak y Ozbay 2016; Calvete et al., 2010; Fu et al., 2014; Lonigro et al., 2014; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Nixon, 2014). Finalmente, Ozsoy et al. (2016) demuestran recientemente que el contenido violento en Facebook aumenta la agresividad en sus cuatro formas medidas (hostilidad, ira, agresión física y agresión verbal). Atendiendo a las relaciones predictivas, altas puntuaciones en agresividad predicen significativamente el participar en cyberbullying (You y Lim, 2016).

Con relación a la variable **personalidad**, las víctimas presentan niveles más altos en los rasgos de extraversión, apertura a la experiencia y cordialidad, así como niveles más bajos en conciencia y responsabilidad. En el caso de los acosadores, estos se caracterizan por mantener puntuaciones inferiores en apertura a la experiencia, responsabilidad, cordialidad y conciencia (Celik et al., 2012; Fest y Quandt, 2013). En los rasgos de neuroticismo y extraversión se observa cierta disonancia de resultados. Mientras que estudios previos sitúan a la víctima con puntuaciones superiores en extraversión y neuroticismo (e.g. Corcoran et al., 2012; Fest y Quandt, 2013; Kinga et al., 2014; Kuss et al., 2013; Peluchette et al., 2015; Smith, 2015), otros caracterizan a los acosadores por niveles más altos en estos dos rasgos (Baldasare et al., 2012; Karl et al., 2010; Kokkinos et al., 2016). Por último, la literatura científica también recoge evidencias que caracterizan a todos los involucrados en conductas de ciberacoso con puntuaciones

superiores en neuroticismo y extraversión (Fossati et al., 2012; Kokkinos y Voulgaridou, 2016; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015, entre otros).

En cuanto a los estudios que utilizan la regresión logística, se encuentra que las bajas puntuaciones en apertura a la experiencia predicen el actuar como acosador (Celik et al., 2012), a la vez que altos niveles en dicho rasgo predicen ser víctima (Fest y Quandt, 2013). Del mismo modo, índices bajos en cordialidad explican gran parte de la varianza de participar en conductas de ciberacoso (Kokkinos et al., 2016).

Por último, tal y como se ha citado con anterioridad, las **metas académicas** no han sido analizadas con relación al ciberacoso. No obstante, se puede extraer de evidencias precedentes, que tanto las víctimas como los acosadores presentan peores logros académicos (e.g. Aguilar, 2015; Avilés, 2010; Borowsky et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Garaigordobil, 2011a, 2014; García et al., 2010; Generalitat de Catalunya, 2014; Juvonen et al., 2011; Kowalski y Limber, 2013; Nakamoto y Schwatz, 2010; Patchin e Hinduja, 2013; Schneider et al., 2012; Totura et al., 2014; Tsitsika et al., 2015; Wright, 2015), así como que las metas sociales adaptativas son claves a la hora de establecer buenas relaciones interpersonales (Herrera et al., 2016). Del mismo modo, queda demostrado que los alumnos no involucrados en cyberbullying presentan buenas metas de logro y sociales (Inglés et al., 2015a, 2015b). En cuanto a las relaciones predictivas, la escasa literatura existente apunta a que la implicación de los alumnos en las tareas escolares no predice la cibervictimización (Ortega-Barón et al., 2016).

Universidad de Alicante



Universitat d'Alicant
Estudio Empírico
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 4:
Objetivos, hipótesis y método

4.1. Introducción general, justificación y aportaciones

En el presente capítulo se describen los objetivos, las hipótesis y la metodología de estudio señalando la muestra, las variables e instrumentos, el procedimiento, el diseño y los análisis de datos llevados a cabo para poner a prueba las hipótesis del estudio. Antes de proceder al desarrollo de dichos contenidos, es necesario señalar la trascendencia y la pertinencia de la presente investigación, dadas las contribuciones que se esperan aportar a la comunidad científica.

La sociedad actual está liderada por las TIC y el conocimiento y la utilización de las mismas forma parte del aprendizaje y del desarrollo de los más pequeños. El problema es que el hecho de que estos sepan usarlas, no implica que en el futuro hagan un buen uso de ellas. Es innegable que la adolescencia es una etapa clave para la formación de la identidad juvenil en la que las TIC están cada vez más presentes en sus procesos de adquisición de información, de interacción y de relación (Hernández y Alcoceba, 2015), y que el cyberbullying es un fenómeno creciente que lejos de reducirse se está disparando (Jones et al., 2012; Ministerio del Interior, 2014; Rigby y Smith, 2011). Además, la preocupación ya no estriba únicamente en que los jóvenes hagan un mal uso de recursos que deberían ser beneficiosos para su desarrollo y formación, sino que gira en torno a las alarmantes cifras de ideación suicida que envuelven al fenómeno, ideaciones que en muchos casos se convierten en sucesos (e.g. Bauman et al., 2013; Borowsky et al., 2013; Garaigordobil, 2011a, 2014; Hay y Meldrum, 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Kowalski y Limber, 2013; Mota et al., 2015).

El hecho de ser un fenómeno novedoso trae consigo una serie de limitaciones, siendo la principal de ellas la escasez de conclusiones, por lo que la presente investigación pretende aportar evidencias al respecto. Por una parte, aportará información referente a la incidencia de acoso cibernético en los últimos cursos de Educación Primaria, tal y como vienen mostrando estudios durante los últimos años (Kubiszewski et al., 2015; Navarro et al., 2013; Orjuela et al., 2014; Polo del Rio et al., 2014; Rial et al., 2015; Rice et al., 2015, entre otros). Del mismo modo, arrojará evidencias en relación con las variables sociodemográficas de sexo y edad que muestran diferentes prevalencias en función del estudio realizado (e.g. Álvarez-García et al., 2015; Aricak y Ozbay, 2016; Balakrishnan, 2015; Giménez et al., 2015; Holla, 2015). Asimismo, ofrecerá información relevante sobre el rol de observador, el cual ha sido poco estudiado en la literatura científica y cuyo

papel es clave en la prevención de este fenómeno, dado que la respuesta que ofrecen estos participantes influye, entre otras cosas, en el tiempo de prolongación, así como en los sentimientos de las víctimas y acosadores (Salmivalli, 2010).

Sin embargo, la aportación realmente significativa es la referente a las variables psicosociales y escolares. Principalmente, porque son escasas las evidencias científicas previas que analicen variables como la ansiedad escolar, autoconcepto, agresividad, personalidad y metas académicas en relación con el cyberbullying y muestras de primaria. Efectuar el análisis de estas variables atendiendo a los tres roles de participación (víctimas, acosadores y testigos) permitirá no solo ampliar la información relativa a las consecuencias y efectos negativos de la implicación en este tipo de actos, sino también conseguir crear perfiles psicosociales diferenciales que faciliten la identificación previa de cada rol. De esta forma, los hallazgos de este estudio podrán contribuir a desarrollar programas preventivos más eficaces, así como programas de intervención específicos que atiendan a las necesidades de cada protagonista.

Finalmente, conviene destacar que la información obtenida podrá arrojar datos acerca de las causas o los motivos que llevan a los jóvenes a participar en estos actos en cualquiera de sus formas, gracias a la creación de esos perfiles psicosociales y escolares específicos puesto que, tal y como afirma Miró (2013), el cyberbullying constituye un problema social y no un problema tecnológico.

4.2. Objetivos e hipótesis

Atendiendo a la información analizada en los apartados precedentes, se establecieron dos objetivos principales: (a) examinar las frecuencias y prevalencias de conductas de acoso cibernético en la muestra de estudio y; (b) analizar la relación entre el cyberbullying y las variables psicosociales y escolares, tales como la ansiedad escolar, autoconcepto, agresividad, personalidad y metas académicas. Los mismos, fueron clasificados en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las frecuencias y prevalencias de cyberbullying en víctimas, acosadores y observadores.
- Analizar las diferencias de conductas de ciberacoso (victimización, acoso y observación) por sexo y curso.

- Examinar la relación entre el acoso cibernético y ansiedad escolar en víctimas, acosadores y observadores.
- Examinar las relaciones entre cyberbullying y el autoconcepto académico, el autoconcepto no académico y el autoconcepto general en víctimas, acosadores y observadores.
- Valorar la relación entre el acoso cibernético y la agresividad en víctimas, acosadores y observadores.
- Analizar la relación entre el ciberacoso y los rasgos de personalidad en víctimas, acosadores y observadores.
- Especificar la relación entre el cyberbullying y las metas académicas en víctimas, acosadores y observadores.

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados en estudios previos, así como el objeto de estudio de la presente investigación, se pretenden poner a prueba las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Aun siendo superior el número de publicaciones sobre el ciberacoso en estudiantes de secundaria, los hallazgos obtenidos en investigaciones previas con muestras de primaria (e.g. Ackers, 2012; Albaladejo y Caruana, 2014; Amemiya et al., 2013; Arslan et al., 2012; Bauman 2010; Berger y Blaya, 2012; Del Río et al., 2010; García, 2013; Kubiszewski et al., 2015; Oliveros et al., 2012; Orjuela et al., 2014; Peláez, 2012; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et at., 2011; Price y Dalgheish 2010; Purdy y McGuckin, 2013; Rial et al., 2015; Sakellariou et al., 2012; Salvimalli y Pöyhönen, 2012), dan lugar a que se establezca que:

- *La prevalencia de cyberbullying (como víctima, acosador y observador) en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria sea moderada (hipótesis 1.1.).*
- *La prevalencia de víctimas sea superior a la de acosadores (hipótesis 1.2.).*

Hipótesis 2: Atendiendo a la literatura disponible acerca del acoso cibernético en estudiantes de primaria y la variable sexo (e.g. Amemiya et al., 2013; Arslan et al., 2012; Barlett y Coyne, 2014; Beckman et al., 2013; Nordahl et al., 2013; Popovic-Citic et al., 2011; Wang et al., 2012), se espera encontrar:

- *Puntuaciones medias del rol de víctima significativamente superiores en el grupo de las chicas (hipótesis 2.1.).*
- *Puntuaciones medias del rol de acosador significativamente superiores en el grupo de los chicos (hipótesis 2.2.).*
- *Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre ciberacoso en el rol de observador y la variable sexo, es razonable considerar que esta hipótesis sea planteada como cuestión de investigación abierta, susceptible de mayor evidencia empírica (hipótesis 2.3.).*

Hipótesis 3: De acuerdo con estudios precedentes, la variable curso será determinante a la hora de entender el fenómeno de cyberbullying (e.g. Aoyama et al., 2011; Balakrishnan, 2015; Bauman, 2010; Buelga et al., 2010; Del Rio et al., 2010; Garaigordobil, 2013b; Giménez, 2015; González y Calvo, 2012; Lauren y Ratliffe, 2011; Mishna et al., 2012; Navarro et al., 2013; Oliveros et al., 2012; Polo del Río et al., 2014; Robson Y Witenberg, 2013; Sakellariou et al., 2012; Walrave y Heirman, 2011; Yang et al., 2014). Atendiendo a ello, se espera encontrar:

- *La presencia de ciberacoso a edades cada vez más tempranas, concretamente, en 5º y 6º de Educación Primaria (hipótesis 3.1.).*
- *La estabilidad de puntuaciones medias en conductas de victimización en 5º y 6º de primaria (hipótesis 3.2.).*
- *Un aumento de puntuaciones medias de acoso en 6º de primaria (hipótesis 3.3.).*
- *Las puntuaciones medias en conductas de observación sean superiores en 6º de primaria (hipótesis 3.4.).*

Hipótesis 4: En la actualidad se dispone de poca información acerca de la relación entre cyberbullying y ansiedad escolar en estudiantes de primaria, por lo que esta hipótesis se basará en las evidencias alcanzadas en estudios afines (e.g. Aricak et al., 2010; Arroyave 2012; Batrina, 2014; Campbell et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Carrasco y Navas, 2013; Dempsey et al., 2010; Gámez-Guadix et al., 2013; Garaigordobil, 2011a, 2014; Giménez et al., 2015; Kowalski et al., 2010; Kowalski y Limber, 2013; Navarro et al., 2012; Navarro y Yubero 2012; Nordahl et al., 2013; Pabian y Vandebosch 2016; Prenafetta, 2014; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Tomsa et al.,

2012; Wendt y Lisboa, 2013; Wright, 2015). En relación con dichos estudios, se espera hallar:

- *Índices elevados de ansiedad escolar (sobre todo en ansiedad ante la evaluación negativa de otros y ansiedad ante la victimización) en las víctimas de ciberacoso en comparación con los no involucrados (hipótesis 4.1.).*
- *Puntuaciones elevadas en ansiedad escolar (sobre todo la ansiedad ante la evaluación negativa) expliquen la participación en el rol de víctima (hipótesis 4.2.).*
- *Los acosadores no presenten índices elevados en ansiedad escolar (hipótesis 4.3.).*
- *La ansiedad escolar no sea un predictor significativo de la participación como acosador (hipótesis 4.4.).*
- *Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el rol de observador y la variable ansiedad escolar, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica (hipótesis 4.5.).*

Hipótesis 5: Debido a que es escasa la evidencia empírica que analice el autoconcepto y el ciberacoso (en sus tres roles) en estudiantes de primaria, la presente hipótesis se basará en investigaciones de estudiantes de secundaria, sobre el fenómeno bullying y/o evidencias centradas en la variable autoestima (e.g. Arroyave, 2012; Arseneault et al., 2010; Buelga, Ortega y Torralba, 2014; Cetin, Eroglu, Peker, Akbaba y Pepsy, 2012; Chiu, 2013; Cole et al., 2016; Corcoran et al., 2012; Díaz, 2012; Finger et al., 2016; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Katzer et al., 2010; Leenaars, 2013; Malhi et al., 2014; Ortega-Barón et al., 2016; Resett y Oñate 2014; Valdés y Martínez, 2014; Valdés et al., 2013). En función de las evidencias aportadas, se espera encontrar que:

- *Las víctimas presenten índices inferiores en autoconcepto en comparación con los no involucrados (hipótesis 5.1.).*
- *Niveles inferiores en autoconcepto sean predictores significativos de participar como víctima (hipótesis 5.2.).*
- *Los acosadores presenten índices inferiores en autoconcepto en comparación con los no involucrados (hipótesis 5.3.).*

- *Niveles inferiores en autoconcepto sean predictores de la participación como acosador (hipótesis 5.4.).*
- *Los observadores presenten niveles inferiores en autoconcepto en comparación con los no involucrados (hipótesis 5.5.).*
- *Teniendo en cuenta que no existen trabajos de regresión logística sobre el rol de observador y el autoconcepto, es razonable considerar que esta hipótesis sea planteada como cuestión de investigación abierta, susceptible de mayor evidencia empírica (hipótesis 5.6.).*

Hipótesis 6: Teniendo en cuenta las evidencias empíricas halladas en estudios previos, la variable agresividad será determinante a la hora de diferenciar los protagonistas implicados en conductas de ciberacoso (e.g. Ak et al., 2015; Ang et al., 2014; Buchanan 2015; Calvete et al., 2010; Giménez et al., 2015; Kubiszewski et al., 2013; Lonigro et al., 2014; Ozsoy et al., 2016; Sari, 2016; Schenk et al., 2013; Schultze-Krumblolz y Scheithauer, 2015; Sontag et al., 2011; Sourander et al., 2010; You y Lim 2016). En este sentido, se espera hallar que:

- *Las víctimas presenten niveles superiores en ira en comparación con los no involucrados (hipótesis 6.1.).*
- *Teniendo en cuenta que no existen trabajos de regresión logística sobre el rol de víctima y la variable agresividad, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica (hipótesis 6.2.).*
- *Los acosadores presenten niveles superiores en agresividad en comparación con los no involucrados (hipótesis 6.3.).*
- *Altas puntuaciones en agresividad sean predictores significativos de actuar como acosador (hipótesis 6.4.).*
- *Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el rol de observador y la variable agresividad, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica (6.5.).*

Hipótesis 7: Puesto que son escasas las evidencias acerca de los rasgos de personalidad (medidos con el Modelo de los Cinco Grandes) y el ciberacoso en estudiantes de primaria, la presente hipótesis se apoyará en estudios de muestras de secundaria, universitarios e investigaciones con variables afines (e.g. Ang et al., 2011;

Celik et al., 2012; Corcoran et al., 2012; Fanti y Henrich, 2015; Fest y Quand, 2013; Fossati et al., 2012; Kokkinos et al., 2016; Kokkinos, Voulgaridou y Koukoutsis, 2015; Kuss et al., 2013; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Puerta-Cortés y Carbonell, 2014; Ryan y Xenos, 2011). En base a dichos hallazgos, se espera probar que:

- *Las víctimas presenten puntuaciones más altas en los rasgos de neuroticismo, extraversión, cordialidad y apertura a la experiencia (hipótesis 7.1.).*
- *La apertura a la experiencia sea un predictor significativo de ser víctima (hipótesis 7.2.).*
- *Los acosadores presenten puntuaciones inferiores en los rasgos de apertura a la experiencia, cordialidad y conciencia, en comparación con los no involucrados (hipótesis 7.3.).*
- *Niveles bajos en apertura a la experiencia sean predictores significativos de la participación como acosador (hipótesis 7.4.).*
- *Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el rol de observadores y la variable personalidad, es razonable considerar que esta hipótesis sea planteada como cuestión de investigación abierta, susceptible de mayor evidencia empírica (hipótesis 7.5.).*

Hipótesis 8: Puesto que la literatura científica no presenta hallazgos en relación con las metas académicas y el cyberbullying en estudiantes de primaria, ni en variables afines, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica. No obstante, atendiendo a hallazgos previos con regresión logística (Ortega-Barón et al., 2016), se espera hallar que:

- *Tanto las víctimas como los acosadores y observadores presenten bajas metas académicas en comparación con los no involucrados (hipótesis 8.1.).*
- *Las metas académicas sean predictores significativos del rol de acosador y observador (hipótesis 8.2.).*

4.3. Método

En las siguientes líneas se detallan los aspectos relativos a la muestra, las variables e instrumentos de medida, así como el procedimiento y los análisis de datos realizados en el estudio.

4.3.1. Muestra

El estudio se desarrolló en la provincia de Alicante durante el transcurso del curso académico 2014-2015, siendo el total de alumnos matriculados en la provincia para ese curso de 108.002 (Consellería d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2015).

Se realizó un muestreo por conveniencia en centros escolares públicos y concertados de la provincia de Alicante. Un total de seis centros de Educación Primaria de las comarcas del Alacantí y del Alto y Medio Vinalopó participaron en el estudio, computándose aproximadamente 100 sujetos por centro, excepto en uno de ellos que era de línea uno. La Tabla 18 recoge el total de alumnos matriculados para el curso 2014/15 en Educación Primaria, así como las frecuencias y porcentajes de los alumnos seleccionados en cada centro. La Figura 9 muestra de manera gráfica las prevalencias de alumnos por centro seleccionado que conforman la muestra objeto de estudio.

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de alumnos por centro seleccionado.

	Alumnos matriculados	Alumnos seleccionados (% muestra)
Público 1	283	93 (17%)
Concertado 1	476	158 (28,8%)
Concertado 2	407	101 (18,4%)
Público 2	322	72 (13,1%)
Público 3	162	28 (5,1%)
Público 4	314	96 (17,5%)
Total		548 (100%)

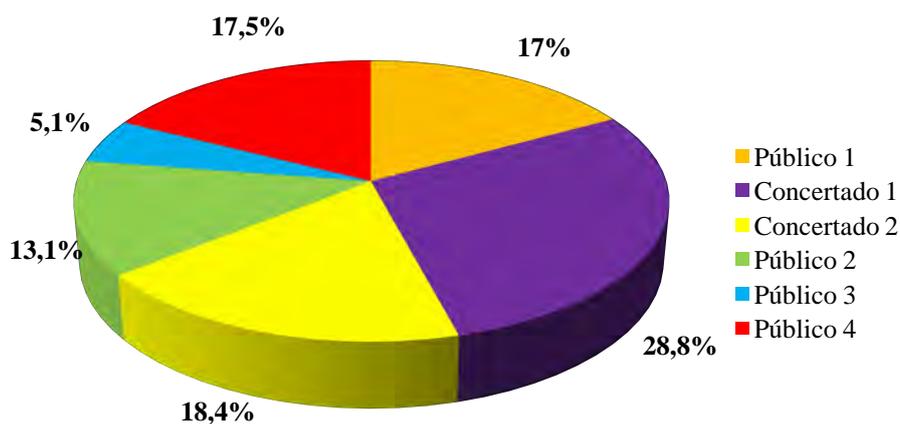


Figura 9. Porcentajes de alumnos por centro seleccionado.

La muestra estuvo compuesta por un total de 548 estudiantes con un rango de edad de 10 a 13 años ($M = 10,95$; $DT = 0,75$). En cuanto a las variables sexo y curso, la muestra presentó una composición equilibrada formada por un 50,2% de varones y un 49,8% de mujeres, perteneciendo un 50,4% a 5º de Educación Primaria y el restante (49,6%) a 6º de Educación Primaria (véase Tabla 19).

Tabla 19. Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra total por sexo y curso.

	5º Primaria	6º Primaria	Total
Varones	139 (25,2)	137 (25)	275 (50,2)
Mujeres	137 (25)	135 (24,8)	273 (49,8)
Total	276 (50,4)	272 (49,6)	548 (100)

Las Figuras 10 y 11 representan de manera gráfica los porcentajes de sujetos por sexo y curso, respectivamente, de la muestra en su totalidad. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de sexo x curso ($\chi^2 = 2,50$; $p = ,11$). La muestra representa una amplia variedad de niveles socioeconómicos.

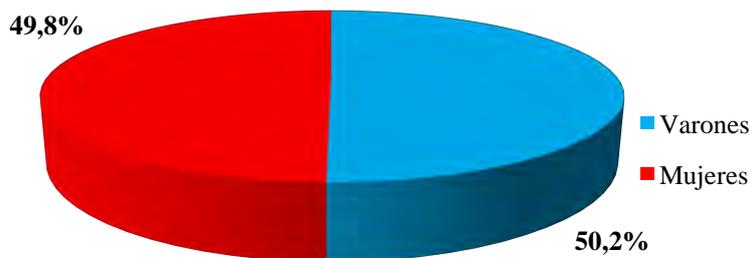


Figura 10. Distribución de sujetos por sexo.

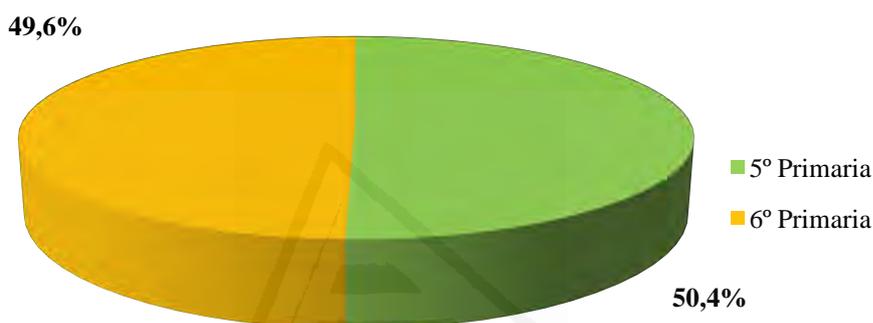


Figura 11. Distribución de sujetos por curso.

4.3.2. Variables e instrumentos

4.3.2.1. Cyberbullying. Screening de Acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013a).

Es un autoinforme que permite evaluar 15 conductas de acoso a través de medios electrónicos para identificar víctimas, acosadores, observadores y agresores-victimizados. Consta de 45 preguntas que deben responderse mediante una escala tipo Likert de 4 puntos que varía desde 0 a 3 (0 = *nunca*; 3 = *siempre*).

Inicialmente fue denominado *Cuestionario de Cyberbullying* (CCB; Garaigordobil y Fernández-Tomé, 2011) como fruto de un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (España), como paso previo a la implementación de un programa de prevención del acoso cibernético.

Posteriormente, la estandarización y tipificación del mismo dio lugar a la medida de *Screening de Acoso entre iguales* (Garaigordobil, 2013a).

Este autoinforme permite evaluar tanto las conductas cara a cara (bullying), pudiendo ser estas de tipo físico, verbal, social o psicológico, como las conductas de acoso electrónico (cyberbullying). Ambas escalas están vertebradas en cuatro indicadores: nivel de victimización, de perpetración, de observación y de victimización agresiva. La escala de cyberbullying, por su parte, explora 15 conductas relacionadas con el acoso cibernético (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo, 2015), como, por ejemplo, enviar mensajes ofensivos e insultantes, hacer llamadas ofensivas, difundir fotos o vídeos en YouTube, o hacer llamadas anónimas para asustar, chantajear o amenazar, entre otras. Tanto la escala de bullying como la de cyberbullying presentan un sistema de respuesta triangular, en la que cada persona objeto de evaluación indica si ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha perpetrado como acosador o si las ha visto realizar a otro o ha sabido de su ocurrencia (observador) durante el último año. Por lo tanto, esta sección contiene un total de 45 ítems agrupados en función del rol desempeñado en la situación de ciberacoso.

A su vez, la escala de cyberbullying permite obtener datos cualitativos complementarios de gran relevancia. Concretamente, recoge información acerca de las personas a las que se les ha informado de la agresión, las posibles acciones emprendidas, los efectos de la experiencia, así como los sentimientos vividos, en el caso de las víctimas. En cuanto a los acosadores, se les pregunta acerca del inicio de la conducta, frecuencia, si la perpetrán en solitario o en grupo, las razones que les impulsan y los sentimientos experimentados. Por último, si la persona indica haber observado conductas relacionadas con el acoso cibernético, se les insta a aportar información acerca de su actuación, de si ha comunicado o no el suceso, así como los sentimientos vividos al ser espectador o conocer personas que así lo han vivido (Garaigordobil, 2013b).

En cuanto a las consideraciones técnicas y de aplicación, conviene destacar que es un cuestionario estandarizado y tipificado por TEA ediciones (Garaigordobil, 2013a), el cual puede aplicarse de manera individual y colectiva a alumnos de entre 12 y 18 años de edad. La duración oscila alrededor de los 20 minutos y ofrece puntos de corte para identificar si el evaluado no tiene problemas, está en riesgo de padecerlos o si existe el

problema, todo ello atendiendo al rol de víctima, agresor, observador o agresor-victimizado. Del mismo modo, los baremos se ofrecen en percentiles según edad y sexo.

Los estudios psicométricos realizados en la investigación original avalan la elevada consistencia interna del test. Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos en la prueba de cyberbullying para la escala global (45 ítems) son altos con un $\alpha = ,91$. Del mismo modo, sus tres factores de niveles de cibervictimización obtienen índices elevados ($\alpha = ,82$), así como el nivel de ciberperpetración ($\alpha = ,91$) y ciberobservación ($\alpha = ,87$). A través del análisis factorial se confirma una estructura configurada por los factores de víctima, acosador y observador que explican el 40,15% de la varianza (57,89% en el caso de la escala de bullying) (Garaigordobil, Aliri, Maganto, Bernarás y Jaureguizar, 2014). Dada la juventud del instrumento, no se dispone en la actualidad de un gran número de publicaciones que verifiquen sus características psicométricas, no obstante, las disponibles avalan la fiabilidad y validez del instrumento (Garaigordobil, 2013b; Garaigordobil et al., 2014; Garaigordobil, 2015a; Garaigordobil, 2015b).

Por otra parte, estudios de validez convergente ponen de manifiesto la existencia de correlaciones positivas entre perpetración y resolución agresiva de conflictos, neuroticismo, conducta antisocial, problemas escolares, trastornos psicopatológicos, etc. y correlaciones negativas con empatía, responsabilidad, regulación emocional y adaptación social (Garaigordobil, 2011a).

Los índices de fiabilidad de las subescalas del cuestionario de cyberbullying en la muestra de estudio fueron adecuadas: victimización ($\alpha = ,94$), acoso ($\alpha = ,96$) y observación ($\alpha = ,95$).

4.3.2.2. Ansiedad escolar. Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP; García-Fernández, Gómez-Núñez, Inglés, González y Vicent, 2014).

El IAEP es un instrumento que mide las situaciones y respuestas de ansiedad escolar en alumnos de entre 8 y 12 años (primaria), atendiendo a cuatro factores situacionales y tres escalas de respuesta de ansiedad (véase Tabla 20).

Tabla 20. Elementos evaluados en el IAEP de Primaria.

Factores situacionales	Escalas de respuesta de ansiedad
Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar	Cognitiva
Ansiedad ante la victimización	Psicofisiológica
Ansiedad ante la evaluación social	Conductual/Motora
Ansiedad ante el castigo escolar	

Esta prueba es una adaptación del *Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria* (IAES; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011). Tal y como recogen García-Fernández et al. (2011), el IAES deriva de la elaboración del *Inventario de Miedos Escolares* (IME; Méndez, 1988), modificado una década después por García-Fernández (1997). A fin de dar respuesta a las limitaciones existentes, tales como evaluar únicamente las situaciones generadoras de ansiedad sin tener en cuenta los tres sistemas de respuesta de la ansiedad, García-Fernández (2001) elabora el *Inventario de Ansiedad Escolar* (IAES) teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Revisión de la literatura científica.
- Selección de situaciones y respuestas de ansiedad en contextos escolares.
- Los ítems del IME-III para población adolescente.
- La estructura de cuestionarios situación-respuesta.

Posteriormente, se realiza un análisis psicométrico de la mano de Botella (2002) con 936 adolescentes de 12 a 18 años, revelando coeficientes de consistencia interna de $\alpha > ,96$ y coeficientes de fiabilidad test-retest $r > ,78$.

García-Fernández et al. (2011), por su parte, analizan las propiedades psicométricas del IAES en 520 estudiantes de entre 12 y 18 años, obteniendo coeficientes de consistencia interna y estabilidad temporal adecuados en todos los factores del cuestionario. La misma herramienta es utilizada con 520 estudiantes de secundaria en relación con el rendimiento académico, mostrándose como un instrumento válido y fiable para el estudio de la ansiedad (García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2013).

Todo ello da lugar en 2014 a la adaptación del inventario a alumnos de Educación Primaria a través de la creación del IAEP (García-Fernández et al., 2014). El IAEP consta de 26 ítems referentes a situaciones escolares y 28 referidos a manifestaciones que componen la respuesta de ansiedad, dando lugar a los factores citados con anterioridad (véase Tabla 20). El sujeto participante debe leer cada situación e indicar en una escala tipo Likert con rango de 0 a 4 puntos (0 = *nunca*; 4 = *siempre*) la frecuencia con que se da cada respuesta en la situación a la que hace referencia, obteniéndose, a su vez, una puntuación total de ansiedad escolar. A mayor puntuación, mayor ansiedad.

Tal y como se citó en apartados anteriores (véase Capítulo 3), los inventarios de ansiedad escolar están vertebrados en la Teoría Tridimensional de la Ansiedad de Lang (1968) la cual manifiesta que la ansiedad se presenta atendiendo a un triple sistema de respuesta (cognitivo, fisiológico y motor o conductual), los cuales pueden ser discordantes y dan lugar a perfiles de respuesta diferentes (Martínez-Monteaudo et al., 2012).

Las características psicométricas son puestas a prueba en el estudio original con una muestra formada por 309 estudiantes de entre 8 y 12 años. Los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de los factores son satisfactorios: $\alpha = ,83$ (Ansiedad ante la victimización); $\alpha = 0,88$ (Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar); $\alpha = ,84$ (Ansiedad ante la evaluación social); $\alpha = ,85$ (Ansiedad ante el castigo escolar) y $\alpha = ,93$ (puntuación total del IAEP). El mismo, es utilizado poco después para analizar las respuestas de ansiedad de 309 escolares de primaria mostrando ser un excelente instrumento en la medición de la ansiedad escolar (García-Fernández et al., 2014).

En el presente estudio se alcanzaron los siguientes índices de consistencia interna para las subescalas del IAEP: Ansiedad ante la victimización $\alpha = ,88$; Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar $\alpha = ,98$; Ansiedad ante la evaluación social $\alpha = ,85$; Ansiedad ante el castigo escolar $\alpha = ,90$ y una puntuación total del IAEP de $\alpha = ,92$.

4.3.2.3. *Autoconcepto. Self-Description Questionnaire I (SDQ-I; Marsh, 1986; adaptado por González, Tourón y Gaviria, 1994).*

El SDQ-I es un instrumento de autoinforme multidimensional diseñado para medir el autoconcepto en menores de entre 7 y 12 años (Educación Primaria). Está formado por 76 ítems de respuesta tipo Likert de 0 a 4 puntos (0 = *no*; 4 = *sí*) distribuidos en siete subescalas (véase Tabla 21). El cuestionario evalúa tres áreas con sus respectivas variables: (a) Académica, compuesta por ítems relacionados con matemáticas, lengua, autoconcepto académico general, relación con los profesores y relación con las asignaturas; (b) No académica, en relación con la habilidad física, relaciones con los iguales y relación con los padres; (c) Autoconcepto general.

Tabla 21. Subescalas y ejemplos del SDQ-I.

Ítems	Ejemplos
Habilidad física	"Soy rápido corriendo"
Apariencia física	"Me gusta mi aspecto físico"
Relación con los compañeros	"Hago amigos con facilidad"
Relación con los padres	"Mis padres me comprenden"
Autoconcepto lengua	"Me interesa la asignatura de lengua"
Autoconcepto matemáticas	"Las matemáticas se me dan bien"
Autoconcepto general	"En general, me gusta como soy"

Marsh y sus colaboradores desarrollan una serie de instrumentos de autodescripción (SDQ I, II, III) a fin de poner a prueba el modelo de autoconcepto propuesto por Shavelson et al. (1976). Tal y como se indicó en el Capítulo 3 del presente estudio, el modelo considera el autoconcepto como un constructo organizado, multifactorial, jerárquico, estable, desarrollado, evaluativo y diferenciado. El nivel superior está formado por el autoconcepto general, compuesto a su vez de los autoconceptos académico y no académico (social, emocional y físico), siendo estos autoconceptos divididos, por su parte, en componentes más específicos (Delgado, 2010). Aunque el modelo de Shavelson et al. (1976) propone una faceta de autoconcepto emocional, el SDQ-I no la incluye ya que los estudios previos realizados sugieren que los niños a estas edades tienen cierta dificultad para valorarlos.

El manual de aplicación contiene sus propias instrucciones de administración señaladas por Marsh (1986). En este sentido, el investigador debe leer en voz alta cada pregunta y los participantes, de acuerdo con la escala, deben señalar la respuesta que según crean se corresponde con su experiencia.

La adaptación española la realizan González et al. (1994) con una muestra de 674 alumnos de 5º grado de primaria, obteniendo adecuados índices de fiabilidad ($\alpha = ,90$). Tal y como señalan los propios autores, el SDQ-I puede ser considerado un instrumento adecuado para medir el autoconcepto, no obstante, los ítems 19 y 26 de la escala de Relación con los Padres, requieren una revisión de la traducción puesto que obtienen índices $\alpha < ,50$, fruto de alguna diferencia idiosincrásica respecto del propósito de la formulación inicial.

En el presente estudio se obtuvieron coeficientes de consistencia interna que oscilaron entre $\alpha = ,82$ (Autoconcepto matemáticas) y $\alpha = ,71$ (Autoconcepto general).

4.3.2.4. Agresividad. Aggression Questionnaire (AQ; Buss y Perry, 1992; adaptado por Andreu, Peña y Grana, 2002).

Es un instrumento compuesto por 29 ítems referidos a conductas y sentimientos agresivos, codificados a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (*Completamente falso para mí = 1; Completamente verdadero para mí = 5*).

El *Aggression Questionnaire* (AQ) es desarrollado en el año 1992 por Buss y Perry y desde entonces es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación sobre agresividad (Cruz-Pérez, Padilla-Cotto y Sayers-Montalvo, 2013). Este cuestionario se desarrolla a partir del *Hostility Inventory* (Buss y Durkee, 1957) con la finalidad de medir los niveles de agresividad de las personas. El mismo está compuesto por 75 ítems agrupados en 7 escalas: agresividad indirecta, desconfianza, ataque, negativismo, resentimiento, irritabilidad y agresividad verbal. A priori, parece un instrumento fiable para predecir la conducta agresiva, no obstante, presenta serias limitaciones en relación con su estructura factorial. Como respuesta a estas limitaciones, surgió el AQ de la mano de Buss y Perry (1992).

El cuestionario de agresividad (Buss y Perry, 1992) incluye aspectos del *The Hostility Inventory* (Buss y Durkee, 1957) y otros ítems nuevos, dando lugar a un cuestionario inicial de 52 ítems de respuesta tipo Likert. Tras ponerlo a prueba con una muestra de 406 estudiantes, el análisis factorial revela un máximo de cuatro factores interpretables, a saber, Agresividad física, Agresividad verbal, Ira y Hostilidad (inicialmente los autores pretenden evaluar seis). Del mismo modo, se eliminan aquellos ítems con saturaciones bajas o ambiguas, dando lugar a un cuestionario final reducido a 29 ítems. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos arrojan información acerca de la satisfacción del instrumento ($\alpha > ,72$), así como la fiabilidad test-retest a las 9 semanas de la primera aplicación ($r > ,20$) (Adam, 2013).

Las propiedades psicométricas del cuestionario, así como su gran valor aplicado, favorecen la aparición de numerosas adaptaciones a lo largo de toda la geografía mundial, gozando todas ellas de buenos índices de fiabilidad y validez. Entre ellos destacan Eslovaquia (Lovas y Trenkova, 1996), Holanda (Meesters, Muris, Bosma, Schouten y Beuving, 1996; Morren y Meesters, 2002), Irán (Musazadeh, 1999), Rusia (Ruchkin y Eisemann, 2000), Suecia (Prochazka y Agren, 2001), Francia (Masse, Jung y Pfister, 2001) Japón (Nakano, 2001), Estados Unidos (Diamond, Wang y Buffington-Vollum, 2005), Canadá (Lamieux, McKelvie y Stout, 2006), Grecia (Vitoratou, Ntzoufras, Smyrnis y Stefanis, 2009), China (Maxwell, 2007), Italia (Sommantico, Osorio, Parello, de Rosa y Donizzeti, 2008), entre otros.

En lo que países hispanos se refiere, las versiones españolas proporcionan un gran número de adaptaciones en diferentes países. Buena muestra de ello son las realizadas en Colombia (Castrillón, Ortiz y Vieco, 2004; Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet, 2012; Juárez, Dueñas y Mendez, 2006), Argentina (Reyna, Lello, Sánchez y Brussino, 2011), México (Pérez, Ortega, Rincón, García y Romero, 2013), Puerto Rico (Cruz-Pérez et al., 2013) o Chile (Valdivia-Peralta, Fonseca-Pedrero, González-Bravo y Lemos-Giráldez, 2014).

Especial mención merece la adaptación realizada por Andreu et al. (2002), la cual es utilizada por la muestra de la presente investigación. Los autores ponen a prueba el cuestionario original de Buss y Perry (1992) con sus 29 ítems y sus 4 dimensiones de agresividad (física, verbal, ira y hostilidad) en una muestra de 1382 estudiantes de ESO. Los resultados exponen una estructura formada por 4 factores a través de un análisis

factorial que explica el 46,37% de la varianza total, siendo la saturación de los ítems suficientemente elevada. La fiabilidad, por su parte, es del mismo modo satisfactoria obteniendo los siguientes coeficientes (Alfa de Cronbach): $\alpha = ,86$ para la Agresividad física; $\alpha = ,77$ en Ira; $\alpha = ,68$ en Agresividad verbal; $\alpha = ,72$ en Hostilidad. En la misma línea, otros autores españoles realizan a lo largo de los años estudios tanto con la versión de 29 ítems como con otras reducidas a fin de poner a prueba las limitaciones encontradas en investigaciones precedentes (e.g. Gallardo, Kramp, García, Pérez y Andrés, 2006; García-León et al., 2002; Santisteban, Alvarado y Recio, 2007; Vigil, Lorenzo, Codorniu y Morales, 2005).

Los coeficientes de fiabilidad de las puntuaciones del AQ en este estudio fueron aceptables: Agresividad física ($\alpha = ,77$); Agresividad Verbal ($\alpha = ,74$); Ira ($\alpha = ,64$); Hostilidad ($\alpha = ,75$) y puntuación total AQ ($\alpha = ,90$).

4.3.2.5. Personalidad. Cuestionario Big Five de Personalidad para Niños y Adolescentes (BFQ-NA; Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli, 2003; adaptado por Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006).

Es un instrumento compuesto por 65 ítems diseñado para medir la personalidad en niños y adolescentes en base al Modelo de los Cinco Grandes. Los ítems están organizados en torno a las siguientes dimensiones (Soto et al., 2011):

- *Energía/ Extraversión*: relacionado con la creatividad, entusiasmo, asertividad y confianza.
- *Amabilidad*: preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades.
- *Conciencia*: centrado en la evaluación de la autonomía, el orden, la precisión, así como el cumplimiento de normas y compromiso.
- *Inestabilidad Emocional/Neuroticismo*: sentimientos de ansiedad, depresión, descontento e ira.
- *Apertura a la experiencia*: evalúa tanto aspectos intelectuales, principalmente de tipo escolar, como intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes y culturas.

Tras una breve explicación sobre su realización, los alumnos deben leer cada ítem y valorar en una escala de respuesta con cinco alternativas (1 = *casi siempre*; 5 = *casi nunca*) qué opción se adapta más a sus conductas y pensamientos. Puede ser cumplimentado tanto por los padres, tutores o profesores puesto que permite que los ítems sean formulados en tercera persona refiriéndose al niño (Del Barrio et al., 2006).

El cuestionario lo crea Barbaranelli et al. (2003), posterior al pionero NEO-PI y NEO-PIR creados ambos por Costa y McCrae (1985) dentro del marco del Modelo de los Cinco Factores. Barbaranelli et al. (2003) realizan un estudio con alumnos italianos de entre 9 y 14 años, poniendo de relieve una adecuada validez convergente y discriminante, así como una estructura de cinco factores a través de un análisis factorial confirmatorio. Muris, Meesters y Diederer (2005), por su parte, aplican el instrumento a 222 adolescentes alemanes obteniendo coeficientes de consistencia interna que oscilan entre $,71 > \alpha < ,83$. Posteriormente, Cupani y Ruarte (2008) evalúan a 598 estudiantes argentinos de 13 a 15 años, revelando una aceptable consistencia interna ($\alpha > ,70$) y estabilidad temporal ($r > ,70$).

En lo que a España se refiere, Del Barrio et al. (2006) adaptan el BFQ-NA a la población española con una muestra de 852 niños de entre 8 y 15 años, demostrando poseer adecuados niveles de validez y fiabilidad ($\alpha = ,88$ para Conciencia; $\alpha = ,84$ para Apertura; $\alpha = ,79$ para Extraversión; $\alpha = ,80$ para Amabilidad y $\alpha = ,78$ para Neuroticismo). A su vez, el análisis factorial confirmatorio y exploratorio informa de una estructura de cinco factores correspondientes con los cinco grandes (Soto et al., 2011).

El test, publicado por TEA Ediciones (2006), permite una aplicación tanto individual como colectiva para ámbitos tanto clínicos como escolares disponiendo, a su vez, de evaluación, corrección e interpretación *online*. El BFQ-NA es utilizado en diversas investigaciones de corte nacional a fin de medir los rasgos de personalidad atendiendo a diferentes aspectos. Buena muestra de ello es la investigación de Carrasco y del Barrio (2007) en la que encuentran correlación entre la agresividad verbal y los rasgos de amabilidad y extraversión, presentando las chicas un predominio de neuroticismo y los chicos de conciencia. En la misma línea, Fajardo, Polo, Gómez, Palacios y Felipe, (2012) con una muestra de 700 adolescentes, hallan diferencias de sexo y edad a través de los cinco rasgos de personalidad, destacando los chicos en apertura a la experiencia y las chicas en el resto de factores. En cuanto a la edad, se confirma que

los factores de extraversión y conciencia disminuyen a medida que aumenta dicha variable.

El cuestionario de los cinco factores de personalidad también es utilizado en investigaciones previas para medir los rasgos de personalidad en situaciones de acoso tradicional, presentando las víctimas índices más elevados en neuroticismo, ansiedad e introversión (Polo del Rio et al., 2014). Otras investigaciones, sin embargo, ponen de manifiesto que tanto víctimas como acosadores presentan elevados índices de neuroticismo y extraversión, así como niveles inferiores en cordialidad, amabilidad y conciencia, únicamente en el caso de los acosadores (Fossati et al., 2012; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Un estudio reciente sobre el uso de Facebook en adolescentes encuentra, a través del BFQ-NA, que las chicas hacen más uso de esta red social y presentan índices menores en bienestar psicológico (Carbonell y Oberst, 2015).

Los índices de consistencia interna de las subescalas del BFQ-NA en este estudio fueron aceptables: $\alpha = ,81$ (Extraversión); $\alpha = ,86$ (Neuroticismo); $\alpha = ,86$ (Apertura); $\alpha = ,91$ (Conciencia); $\alpha = ,95$ (Cordialidad) y para la puntuación total del cuestionario ($\alpha = ,91$).

4.3.2.6. *Metas académicas. Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (Achievement Goals Tendencies Questionnaire. AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991; adaptado por Inglés et al., 2014).*

El CEMA es un autoinforme compuesto por 20 ítems enfocado a la medición de las siguientes tendencias u orientaciones de metas (Delgado, 2010):

- *Metas de Aprendizaje (MA)*: indican la tendencia de los estudiantes por aprender con la finalidad de adquirir conocimientos y aumentar así su competencia. Está formada por 8 ítems.
- *Metas de Logro (ML)*: centrada en la tendencia de los alumnos por aprender motivados por la obtención de buenas calificaciones en las pruebas y avance académico. Está formada por 6 ítems.

- *Metas de Refuerzo Social (MRS)*: refleja la tendencia de los estudiantes por aprender motivados por la obtención de juicios de aprobación y evitación del rechazo de sus padres y profesores. Consta de 6 ítems.

La valoración de cada ítem se realiza mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *nunca*; 5 = *siempre*). Los alumnos, tras una breve explicación sobre su realización (no existen respuestas correctas e incorrectas, no hablar con el resto de compañeros durante su ejecución, etc.), deben señalar la respuesta que se adapte mejor a sus pensamientos sobre el ítem en cuestión.

El cuestionario original lo desarrolla Hayamizu y Weiner (*Achievement Goal Tendencies Questionnaire*; AGTQ, 1991) partiendo de la base del Modelo Bifactorial de Dweck (1986), el cual postula que son dos los motivos básicos por los que los estudiantes se implican en las tareas escolares: por una parte, estudian motivados por aumentar su propia competencia, comprendiendo y apreciando lo que se está estudiando (metas de aprendizaje), y por otra, estudian con la intención de evitar parecer incompetentes (frente a sí mismos y al resto) o como instrumento para aumentar el estatus con relación al resto de compañeros (metas de rendimiento). El resultado final es el AGTQ que evalúa las tres orientaciones o tendencias anteriormente citadas, donde las metas de aprendizaje corresponden a las propuestas por Dweck (1986) en su modelo, estando las orientaciones de metas de rendimiento divididas en metas de logro y metas de reconocimiento o refuerzo social (Delgado, 2010).

El análisis factorial exploratorio llevado a cabo por Hayamizu y Weiner (1991) en su versión original, revela que los tres factores explican el 52,4% de la varianza total (Delgado, 2010). La consistencia interna resulta adecuada con los siguientes coeficientes (Alfa de Cronbach) de fiabilidad: $\alpha = ,89$ en Metas de Aprendizaje; $\alpha = ,71$ en Metas de Logro y $\alpha = ,78$ en Metas de Refuerzo Social. Las propiedades psicométricas del cuestionario son, a su vez, adecuadas en alumnos de secundaria japoneses (Hayamizu et al., 1989), así como en estudiantes universitarios de Estados Unidos (Hayamizu y Weiner, 1991), Francia (Dupeyrat y Escribe, 2000), Argentina (Corral de Zurita, 2003), Perú (Ecurra et al., 2005), y más recientemente en México (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario y Högemann, 2015).

En lo que a población española se refiere, es utilizado por García et al. (1998) y Navas, González y Torregrosa (2002) con población adolescente, obteniendo índices de

fiabilidad semejantes a los del estudio original. Posteriormente, Inglés et al. (2009) replican la estructura original de los autores constatando una aceptable estabilidad temporal ($\alpha > ,59$) y coeficientes de consistencia interna adecuados para las tres escalas ($\alpha > ,70$). Varios años después, Inglés et al. (2011) confirman la invarianza factorial de las puntuaciones en función del sexo y curso académico en población adolescente. Del mismo modo, es utilizado en varias investigaciones nacionales como instrumento válido y fiable para la medición de las metas académicas (Delgado, 2010; Inglés et al., 2015a; Inglés et al., 2015b).

En el presente estudio se alcanzaron los siguientes índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach) para las puntuaciones de las subescalas del CEMA: $\alpha = ,71$ (Metas de Aprendizaje); $\alpha = ,61$ (Metas de Refuerzo Social) y $\alpha = ,93$ (Metas de Logro).

4.3.3. Procedimiento

Una vez planteada la finalidad de la investigación, así como sus objetivos e hipótesis, se siguió el protocolo establecido por la comunidad autónoma en relación con el procedimiento requerido en materia de autorizaciones para la cumplimentación de cuestionarios con fines de investigación.

Una vez obtenida la autorización por parte de la comunidad autónoma, se llevó a cabo una primera entrevista con los directores de los centros seleccionados para exponer las motivaciones de la investigación, así como la descripción de los objetivos, instrumentos y el resto de aspectos metodológicos. Posteriormente, se envió una nota informativa a los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento por escrito autorizando a sus hijos a participar en el proyecto.

Los cuestionarios fueron realizados de manera colectiva y voluntaria en las aulas, asegurando el anonimato de los participantes, aunque sí fueron asignados previamente números identificativos en las hojas de respuestas entregadas a cada sujeto, para integrar los datos de los distintos pases de prueba. Para su realización, se entregó cada cuestionario con las instrucciones pertinentes, siendo estas y los ítems leídos en voz alta a fin de facilitar su comprensión, aclarando posibles dudas y procurando no influir en la respuesta de los sujetos.

Con la intención de evitar posibles fatigas y, teniendo en cuenta que cada alumno debía realizar un total de seis cuestionarios, las pruebas fueron implementadas en dos sesiones separadas por, al menos, un día entre ellas y durante la misma semana. Tras consenso con los profesionales de los centros, se decidió llevar a cabo la ejecución de los instrumentos durante el mes de febrero puesto que es una fecha sin pruebas académicas previstas y a mitad del segundo trimestre (evitando así los inconvenientes que pueden derivar tanto de los primeros como de los últimos meses del curso). En cada sesión se realizaron tres cuestionarios, siendo aleatorio su orden y con un tiempo medio de ejecución entre 20 y 40 minutos por sesión. La Figura 12 muestra de manera resumida los pasos seguidos para la recogida de información.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

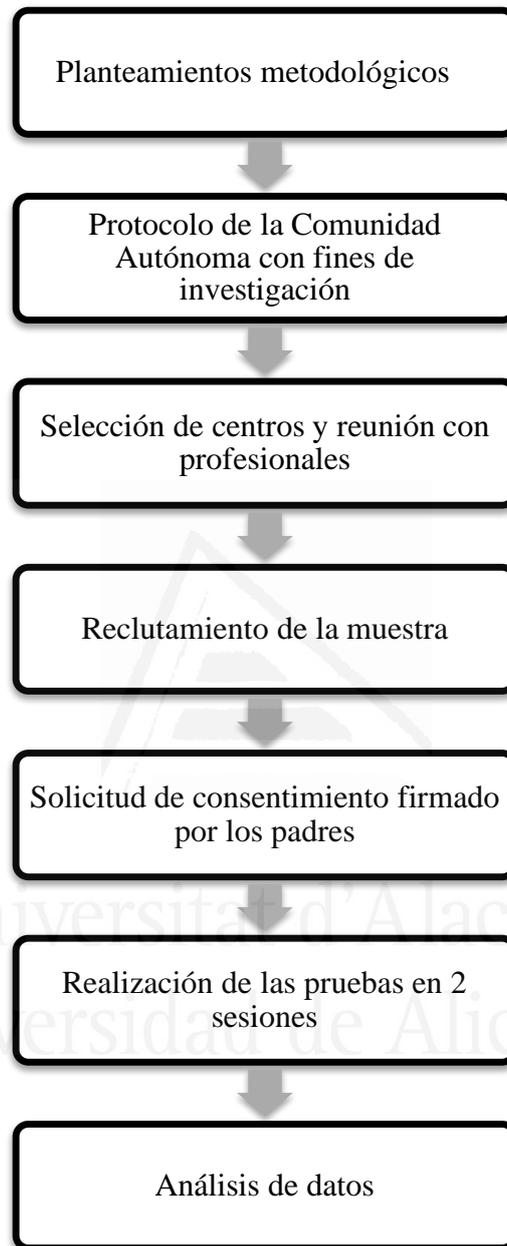


Figura 12. Procedimiento de recogida de información.

4.3.4. Diseño

La presente investigación sigue un estudio transversal y está enmarcada dentro de una metodología cuantitativa no experimental puesto que, aunque la elección de los grupos dentro de cada centro fue de manera aleatoria, la elección de los centros fue de manera incidental (centros con profesionales conocidos). Del mismo modo, no existe un control de variables y no se lleva a cabo ningún tratamiento e intervención. Asimismo, conviene destacar que cumple los requisitos de un diseño descriptivo *ex post facto* (Montero y León, 2007), en el que se recogen y analizan datos de fenómenos ya acontecidos, es decir, se analizan las características que la muestra ya posee.

4.3.5. Análisis de datos

En las siguientes líneas se procede al detalle de los diferentes análisis estadísticos utilizados para poner a prueba las hipótesis establecidas.

Inicialmente se hallaron las prevalencias de estudiantes involucrados en conductas de acoso cibernético. Para ello, se calcularon los porcentajes de víctimas, acosadores y observadores sobre los resultados del *Test de Cyberbullying* (Garaigordobil, 2013a). En este sentido, se clasificó a la muestra en tres grupos atendiendo al rol desempeñado y se procedió al análisis de las conductas predominantes en cada papel protagonista. La identificación de estudiantes con baja y alta puntuación en el perfil de víctima, acosador y observador se estableció a partir de los percentiles 25 y 75, respectivamente.

Posteriormente, se procedió al estudio de las variables sexo y curso a través del análisis de varianza (ANOVA). Sobre el *Test de Cyberbullying* (Garaigordobil, 2013a) se calcularon las frecuencias y porcentajes de conductas en la muestra total por sexo y curso, es decir, el número de víctimas, acosadores y observadores que son chicas y chicos, así como su porcentaje dentro de la muestra. Del mismo modo, se halló la frecuencia y porcentaje de alumnos que pertenecían a 5º o 6º de Primaria en función del rol desempeñado (víctima, acosador y observador). Las medias y desviaciones típicas fueron sometidas a la razón *F* y al índice *p* a fin de poder confirmar la significatividad estadística de las diferencias halladas.

Con el fin de evaluar la relación entre el ciberacoso y las variables psicosociales y escolares (ansiedad escolar, autoconcepto, agresividad, personalidad y metas académicas) se llevó a cabo el estudio de diferencia de medias. Para ello, se centró la atención en los cuestionarios seleccionados para medir cada una de las variables y se calculó la t de Student en función del rol de víctima, acosador u observador. Con el objetivo de asegurar si las diferencias halladas eran estadísticamente significativas, los resultados obtenidos fueron sometidos al índice p . A fin de evitar la detección errónea de diferencias estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto. Para ello, se utilizó el índice d propuesto por Cohen (1988) que permite valorar la magnitud o tamaño del efecto de las diferencias encontradas, siendo su interpretación la siguiente: valores menores o iguales a 0,20 indican un tamaño del efecto muy pequeño, entre 0,20 y 0,49 pequeño, entre 0,50 y 0,79 moderado y, mayores de 0,80 un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Por último, se llevó a cabo el análisis predictivo a través del estudio de regresiones logísticas. Para ello, se siguió el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico Wald, ya que presenta las siguientes ventajas con respecto a la regresión lineal (Alderete, 2006):

- No requiere el cumplimiento de supuestos como el de normalidad multivariada y el de homocedasticidad.
- Permite el uso de variables independientes continuas y categóricas.
- Cuenta con contrastes estadísticos directos.
- Tiene capacidad de incorporar efectos no lineales.
- Es útil para realizar diagnósticos, etc.

Para proceder al análisis de regresión logística se presentaron los coeficientes de cada variable objeto de estudio en la ecuación de regresión, así como los estadísticos obtenidos por los modelos a la hora de clasificar a los sujetos según el grupo al que pertenecen (en este caso, víctima, acosador u observador). La interpretación se realizó a través del coeficiente *beta* (B) de las variables, indicando este el incremento de la probabilidad de ser víctima, acosador u observador en función de los cambios en los valores de las variables de estudio. Una vez obtenido el modelo predictivo, el valor de χ^2 y el índice p aportaron información acerca del porcentaje de estimación correcta que

permitía el modelo, siendo la R^2 de Nagelkerke la responsable de determinar el valor de ajuste.

Finalmente, la cuantificación de la probabilidad de aparición de un suceso se realizó a través de las Odds Ratio (*OR*), las cuales aportan información acerca de la probabilidad de ocurrencia ($OR > 1$ indican que la probabilidad de ocurrencia es superior a la no ocurrencia, mientras que $OR < 1$ ponen de manifiesto que la probabilidad de ocurrencia es menor que la de no ocurrencia).



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 5

Resultados

5.1. Introducción

En el presente capítulo se indican, inicialmente, las prevalencias de conductas de ciberacoso en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria atendiendo al rol desempeñado, es decir, víctimas, acosadores u observadores. Seguidamente, se describen los resultados sobre los análisis de varianza (ANOVA) que permiten aportar datos acerca de la existencia o no de diferencias de conductas de cyberbullying en función del sexo y edad. Por último, se presentan los resultados obtenidos a través de los estadísticos *t* de Student y los modelos de regresión logística (Wald). El primero, aporta datos acerca de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables de estudio (ansiedad escolar, autoconcepto, agresividad, personalidad y metas académicas) y el rol desempeñado, a saber, víctima, acosador y observador. A través del análisis de regresión logística se posibilita la creación de modelos predictivos para el papel desempeñado en conductas de acoso cibernético a partir de las variables psicosociales y educativas.

5.2. Prevalencia de conductas de cyberbullying

5.2.1. Víctimas

La Tabla 22 muestra los porcentajes de las conductas de cyberbullying que manifiestan haber sufrido los estudiantes de la muestra seleccionada. La mayoría de ellos afirma no haber sido objeto de conductas de acoso a través de las TIC. No obstante, existe una prevalencia de estudiantes que manifiesta haber sufrido ciberacoso en el último año. Concretamente, las conductas de acoso cibernético que más estudiantes informaron que habían sufrido fueron (sumatorio de las opciones algunas veces, bastantes veces y siempre): recibir mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o Internet (16,6%), que le roben la contraseña de su blog o correo electrónico (9,3%), ser difamado por Internet (8,5%) y recibir llamadas anónimas para atemorizarle (8,3%) o mensajes con chantajes o amenazas por el móvil (6,1%). Las conductas de victimización que aparecen menos representadas son: ser víctima de difusión de vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet (0,4%), de acoso sexual (0,8%), de acoso en redes sociales (1,2%), de chantajes para no desvelar secretos en la red (1,2%), del robo de fotos y su difusión por móvil o Internet (1,2%), de la difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet

(2,4%), de recibir amenazas de muerte (2,4%) o llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet (2,8%) y de la suplantación de identidad y burlas en blogs (4%).

Tabla 22. Prevalencia de conductas de cyberbullying en víctimas.

Víctimas	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	83,4	14,6	2	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	97,2	2,4	0	0,4
3. Agresión grabada y difundida en Internet	100	0	0	0
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	97,6	2,4	0	0
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	98,8	1,2	0	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	91,5	8,1	0,2	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	93,9	6,1	0	0
8. Acoso sexual por móvil o Internet	99,2	0,4	0	0,4
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	96	3,2	0,8	0
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	90,7	7,3	1,6	0,4
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	99,6	0,4	0	0
12. Acoso en redes sociales	98,8	1,2	0	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	98,8	1,2	0	0
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	97,6	2,4	0	0
15. Difamación y rumores a través de Internet	91,5	7,3	1,2	0

5.2.2. Acosadores

La Tabla 23 presenta las prevalencias de conductas de cyberbullying realizadas por los estudiantes. Al igual que en el caso de la victimización, la frecuencia de estudiantes que han realizado conductas de acoso cibernético a otras personas es muy baja. La mitad de las conductas no han sido desarrolladas por ningún estudiante analizado, si bien un porcentaje pequeño de los estudiantes manifiesta haber realizado mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet (6,9%), robo de la contraseña de otra persona (1,2%), suplantar la identidad de otra persona (0,8%), chantajeado o amenazado a alguien por mensajes o llamadas (0,8%), así como difundido rumores falsos, fotos robadas, o vídeos privados a través de Internet (0,4%) y llamadas ofensivas e insultantes (0,4%) en el último año.

Tabla 23. Prevalencia de conductas de cyberbullying en acosadores.

Acosadores	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	93,1	6,1	0,8	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	99,6	0	0,4	0
3. Agresión grabada y difundida en Internet	100	0	0	0
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	99,6	0,4	0	0
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	99,6	0,4	0	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	100	0	0	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	99,2	0,8	0	0
8. Acoso sexual por móvil o Internet	100	0	0	0
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	99,2	0,8	0	0
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	98,8	1,2	0	0
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	100	0	0	0
12. Acoso en redes sociales	100	0	0	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	100	0	0	0
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	100	0	0	0
15. Difamación y rumores a través de Internet	99,6	0,4	0	0

5.2.3. Observadores

La Tabla 24 presenta las prevalencias de conductas de cyberbullying observadas por los estudiantes. Un porcentaje moderado de estudiantes señala haber observado comportamientos de ciberacoso en el último año. Así, el 31,7% de los estudiantes han observado mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o Internet, el 21,2% han conocido el robo de la contraseña del correo electrónico/blog de un compañero, el 13,4% han sabido de casos en los compañeros de llamadas insultantes o difusión de vídeos o fotos privadas por móvil o Internet, el 13% de chantajes o amenazas por llamadas o mensajes, el 12,6% de suplantación de identidad y burlas en blogs y el 11,8% de llamadas anónimas para atemorizar. Además, un porcentaje más bajo de estudiantes (9,3-5,3%) señala haber tenido conocimiento de otras conductas de acoso cibernético como: robo y difusión de rumores falsos, fotos y vídeos robados y/o trucados, agresiones grabadas, acoso y chantaje en las redes sociales, y acoso sexual a través del móvil o Internet. Sólo un 1,2% de los estudiantes señaló haber conocido casos cercanos de amenazas de muerte por el móvil.

Tabla 24. Prevalencia de conductas de cyberbullying en observadores.

Observadores	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	68,3	24	7,7	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	86,5	11	2,4	0
3. Agresión grabada y difundida en Internet	92,3	6,9	0,4	0,4
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	86,5	11,8	0,8	0,8
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	90,7	8,5	0,8	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	88,2	8,5	3,3	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	87	10,2	2,4	0,4
8. Acoso sexual por móvil o Internet	94,7	4,1	1,2	0
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	87,4	10,2	2,4	0
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	78,9	16,7	4,1	0,4
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	92,3	5,7	2	0
12. Acoso en redes sociales	93,5	6,1	0,4	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	94,7	4,9	0	0,4
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	98,8	0,4	0,8	0
15. Difamación y rumores a través de Internet	93,1	6,1	0,8	0

La Figura 13 muestra las prevalencias (sumatorio de las opciones algunas veces, bastantes veces y siempre) de las conductas de ciberacoso para los tres roles analizados. Los porcentajes de conductas de victimización y observación de cyberbullying son similares en la mayoría de casos, mientras que los porcentajes de conductas de acoso son pequeños (0,4-6,9%) e inexistentes en la mitad de los comportamientos.

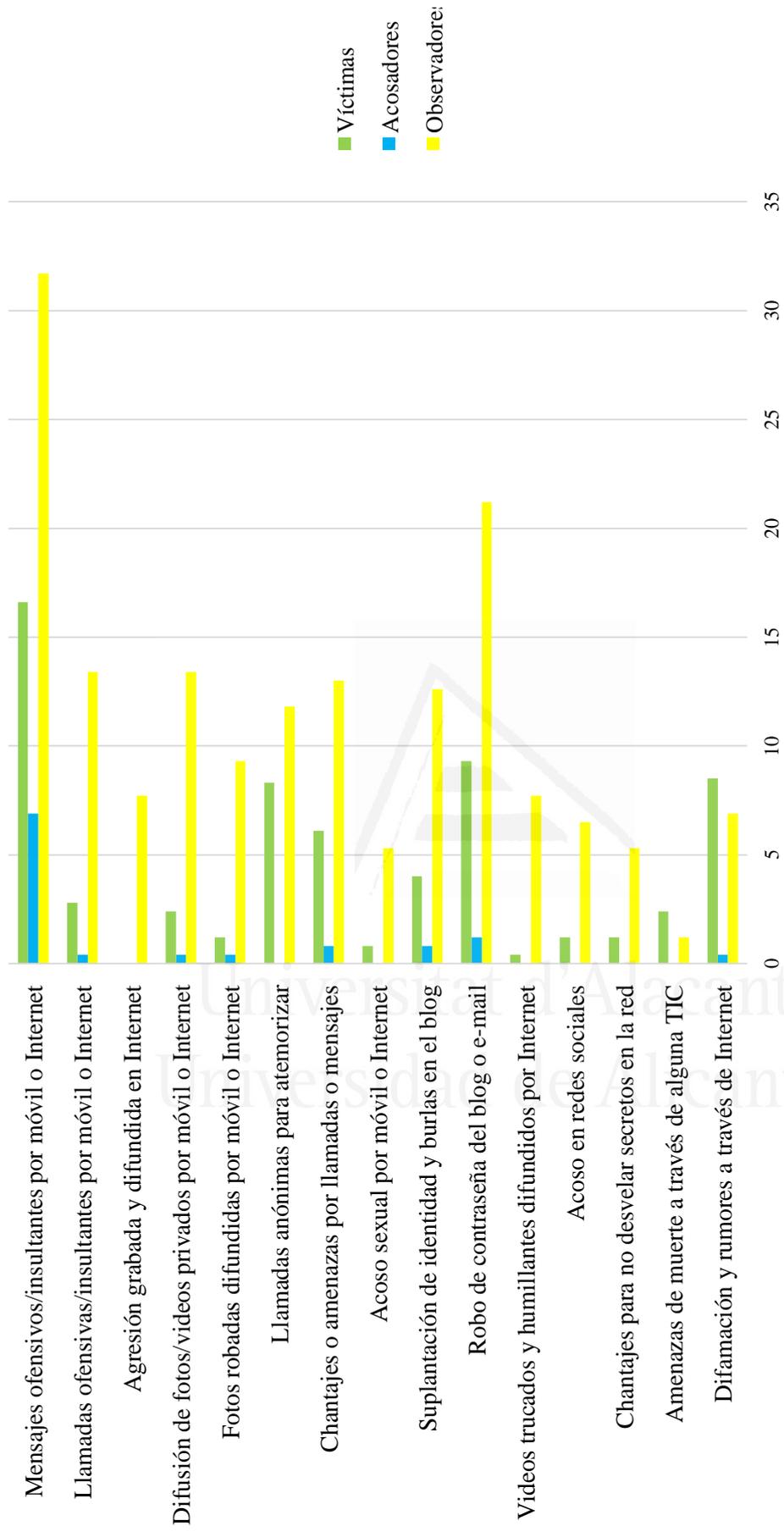


Figura 13. Prevalencia de conductas de cyberbullying en víctimas, acosadores y observadores.

5.3. Diferencias de sexo y curso en conductas de cyberbullying

5.3.1. Diferencias en función del sexo

5.3.1.1. Estudio con la puntuación de las subescalas

La Tabla 25 recoge las medias, desviaciones típicas y significatividad obtenidas en la muestra total. En ella se observa como, a priori, existen diferencias en función de la variable sexo en los tres roles involucrados. No obstante, únicamente las diferencias en el grupo de víctimas resultan estadísticamente significativas ($F = 3,83$; $p = ,051$) con un tamaño del efecto muy pequeño ($d = -0,19$).

Tabla 25. Diferencias de victimización, acoso y observación de cyberbullying por sexo.

	Víctimas	Acosadores	Observadores
	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>
Chicos	13,29 (12,74)	14,22(14,18)	14,73(13,99)
Chicas	15,61(12,07)	16,33(13,57)	16,05(12,34)
<i>F</i>	3,82	2,47	1,10
<i>p</i>	,051	n.s.	n.s.
<i>d</i>	-0,19	-	-

Nota. n.s. = no significativo.

5.3.1.2. Estudio con la puntuación de los ítems

Seguidamente, se analiza de manera pormenorizada en qué ítems del cuestionario existen diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la variable sexo, por una parte, y al rol asumido en conductas de ciberacoso, por otra. En este sentido, el ANOVA reveló los siguientes resultados.

Víctimas

Tal y como recoge la Tabla 26, existen diferencias estadísticamente significativas en 5 de los 15 ítems de la escala de víctimas. Concretamente, las chicas obtienen puntuaciones medias significativa y estadísticamente más altas que los chicos en los ítems

siguientes: *¿Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet?; ¿Has recibido llamadas anónimas, con el fin de asustarte y provocarte miedo?; ¿Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?; ¿Ha firmado alguien tu blog, haciéndose pasar por ti, haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando tus secretos?; ¿Te han robado la contraseña, para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico?* Sin embargo, todas las diferencias significativas fueron de magnitud muy pequeña ($d = 0,22-0,28$).

Tabla 26. Diferencias de conductas de victimización de cyberbullying por sexo.

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	Chicos	0,72(0,97)	0,53	n.s.	-
	Chicas	0,79(0,99)			
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	Chicos	0,45(0,85)	1,79	n.s.	-
	Chicas	0,56(0,86)			
3. Agresión grabada y colgada en Internet	Chicos	1,08(1,30)	6,24	,013	-0,24
	Chicas	1,40(1,34)			
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	Chicos	0,16(0,48)	0,01	n.s.	-
	Chicas	0,16(0,15)			
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	Chicos	1,45(1,47)	2,16	n.s.	-
	Chicas	1,65(1,42)			
6. Llamadas anónimas para atemorizar	Chicos	0,90(1,11)	8,42	,004	-0,28
	Chicas	1,22(1,20)			
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	Chicos	1,50(1,47)	5,43	,020	-0,22
	Chicas	1,83(1,44)			
8. Acoso sexual por móvil o Internet	Chicos	1,00(1,20)	1,53	n.s.	-
	Chicas	1,15(1,20)			
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	Chicos	1,23(1,31)	6,44	,011	-0,24
	Chicas	1,55(1,34)			
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	Chicos	0,94(1,11)	8,34	,004	-0,27
	Chicas	1,26(1,19)			

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	Chicos	0,11(0,45)	0,69	n.s.	-
	Chicas	0,15(0,51)			
12. Acoso en redes sociales	Chicos	0,87(1,08)	1,25	n.s.	-
	Chicas	0,99(1,05)			
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	Chicos	1,12(1,28)	0,06	n.s.	-
	Chicas	1,09(1,20)			
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	Chicos	0,36(0,70)	1,04	n.s.	-
	Chicas	0,29(0,65)			
15. Difamación y rumores a través de Internet	Chicos	1,39(1,14)	2,58	n.s.	-
	Chicas	1,60(1,39)			

Nota. n.s. = no significativo.

Acosadores

Atendiendo al rol de acosador, se observa de nuevo una predominancia de conductas de cyberbullying en las chicas frente a los chicos. El ANOVA muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias obtenidas, siendo mayor las de las chicas en los siguientes ítems (véase Tabla 27): *¿Has hecho llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o a través de Internet (Skype, etc.)?*; *¿Has agredido o has provocado a otros para dar una paliza a algún chico/a para grabarlo y colgarlo en Internet?*; *¿Has difundido fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del móvil o a través de Internet?*; *¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?*; *¿Has acosado sexualmente a través del móvil o Internet?*; *¿Has robado la contraseña a alguien para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?*; *¿Has difamado, diciendo por Internet cosas de otras personas que son mentira para desprestigiarlas?* En todos los casos, las diferencias halladas tuvieron un tamaño del efecto muy pequeño ($d = 0,20-0,28$).

Tabla 27. Diferencias de conductas de acoso de cyberbullying por sexo.

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	Chicos	1,13(1,28)	0,37	n.s.	-
	Chicas	1,20(1,21)			
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	Chicos	1,16(1,28)	5,69	,018	-0,23
	Chicas	1,45(1,28)			
3. Agresión grabada y colgada en Internet	Chicos	0,26(0,64)	4,36	,037	-0,20
	Chicas	0,40(0,78)			
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	Chicos	0,77(1,06)	7,46	,007	-0,26
	Chicas	1,06(1,14)			
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	Chicos	0,97(1,18)	1,82	n.s.	-
	Chicas	1,13(1,20)			
6. Llamadas anónimas para atemorizar	Chicos	1,39(1,43)	0,99	n.s.	-
	Chicas	1,27(1,27)			
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	Chicos	0,79(1,06)	8,41	,004	-0,28
	Chicas	1,10(1,18)			
8. Acoso sexual por móvil o Internet	Chicos	1,02(1,22)	4,90	,027	-0,21
	Chicas	1,29(1,28)			
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	Chicos	1,00(1,16)	2,46	n.s.	-
	Chicas	1,17(1,22)			
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	Chicos	1,06(1,21)	5,63	,018	-0,23
	Chicas	1,35(1,27)			
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	Chicos	1,38(1,41)	2,54	n.s.	-
	Chicas	1,59(1,41)			
12. Acoso en redes sociales	Chicos	1,15(1,30)	1,74	n.s.	-
	Chicas	1,31(1,33)			
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	Chicos	0,20(0,58)	0,13	n.s.	-
	Chicas	0,18(0,45)			

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	Chicos	1,06(1,30)	8,96	,003	-
	Chicas	0,72(1,06)			
15. Difamación y rumores a través de Internet	Chicos	0,86(1,10)	7,81	,006	-0,26
	Chicas	1,17(1,19)			

Nota. n.s. = no significativo.

Observadores

La Tabla 28 presenta las medias y desviaciones típicas de la muestra de escolares en la escala de observadores, en las que se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos. El análisis de varianza (ANOVA) reveló que las chicas presentaron puntuaciones significativamente mayores que los chicos en los siguientes ítems: *¿Has visto difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del móvil o de Internet?*; *¿Has visto hacer llamadas anónimas, con el fin de asustar y provocar miedo a algún chico/a, o conoces a alguien que haya recibido este tipo de llamadas?*; *¿Has visto o conocido a algún chico/a que haya acosado sexualmente a través del móvil o de Internet a alguna persona?*; *¿Has conocido que algún chico/a haya firmado en el blog de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?*; *¿Has visto como han chantajeado, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?* La magnitud de las diferencias significativas fue muy pequeña en todos los casos ($d = 0,19-0,27$).

Tabla 28. Diferencias de conductas de observación de cyberbullying por sexo.

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	Chicos	1,32(1,34)	1,83	n.s.	-
	Chicas	1,49(1,27)			
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	Chicos	1,12(1,29)	0,03	n.s.	-
	Chicas	1,14(1,19)			
3. Agresión grabada y colgada en Internet	Chicos	0,73(1,00)	0,66	n.s.	-

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Chicas	0,66(0,87)			
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	Chicos	1,15(1,27)	5,40	,021	-0,22
	Chicas	1,44(1,29)			
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	Chicos	0,73(1,06)	0,02	n.s.	-
	Chicas	0,78(0,98)			
6. Llamadas anónimas para atemorizar	Chicos	0,69(0,94)	5,55	,019	-0,23
	Chicas	0,91(0,97)			
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	Chicos	1,31(1,38)	0,85	n.s.	-
	Chicas	1,19(1,26)			
8. Acoso sexual por móvil o Internet	Chicos	0,71(1,03)	7,75	,006	-0,27
	Chicas	1,00(1,11)			
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	Chicos	1,45(1,44)	4,44	,036	-0,20
	Chicas	1,74(1,40)			
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	Chicos	1,16(1,24)	0,23	n.s.	-
	Chicas	1,22(1,20)			
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	Chicos	0,92(1,50)	0,19	n.s.	-
	Chicas	0,88(1,06)			
12. Acoso en redes sociales	Chicos	0,14(0,41)	0,03	n.s.	-
	Chicas	0,13(0,45)			
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	Chicos	1,05(1,23)	3,76	,053	-0,19
	Chicas	1,28(1,26)			
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	Chicos	0,82(1,02)	1,20	n.s.	-
	Chicas	0,92(0,99)			
15. Difamación y rumores a través de Internet	Chicos	1,36(1,42)	0,34	n.s.	-
	Chicas	1,29(1,23)			

Nota. n.s. = no significativo.

5.3.2. Diferencias en función del curso

5.3.2.1. Estudio con la puntuación de las subescalas

En relación con la variable curso, las puntuaciones medias obtenidas en la puntuación total de las subescalas de cyberbullying indicaron diferencias entre los alumnos de 5º y 6º de Primaria, pero en ninguno de los tres roles se alcanzaron diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la variable curso (véase Tabla 29).

Tabla 29. Diferencias de victimización, acoso y observación de cyberbullying por curso.

Curso	Víctimas	Acosadores	Observadores
	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>
5º Primaria	14,18(13,12)	15,20(14,76)	15,29(13,94)
6º Primaria	14,79(11,72)	15,44(12,95)	15,52(12,38)
<i>F</i>	0,26	0,03	0,03
<i>p</i>	n.s.	n.s.	n.s.

Nota. n.s. = no significativo.

5.3.2.2. Estudio con la puntuación de los ítems

A continuación, se analiza de manera pormenorizada en qué ítems del cuestionario de cyberbullying existieron diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la variable curso.

Víctimas

La Tabla 30 indica las medias y desviaciones típicas en los 15 ítems de la escala de víctimas atendiendo a la variable curso. El ANOVA puso de manifiesto la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre 5º y 6º de Primaria en todos los ítems excepto en dos. Concretamente, los alumnos de 6º de Primaria presentaron puntuaciones significativamente superiores en los ítems 11 (*¿Han trucado tus fotos o vídeos para difundirlos a través de redes sociales o YouTube, para humillarte o reírse de tí?*) y 14 (*¿Te han amenazado de muerte a ti o a tu familia a través del teléfono móvil, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología?*). No obstante, la magnitud de dichas diferencias fue pequeña ($d = 0,31-0,32$).

Tabla 30. Diferencias de conductas de victimización de cyberbullying por curso.

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	5° Pr	0,80(1,03)	1,15	n.s.	-
	6°Pr	0,70(0,92)			
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	5° Pr	0,48(0,84)	0,45	n.s.	-
	6°Pr	0,53(0,87)			
3. Agresión grabada y colgada en Internet	5° Pr	1,28(1,37)	0,25	n.s.	-
	6°Pr	1,21(1,29)			
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	5° Pr	0,13(0,46)	1,64	n.s.	-
	6°Pr	0,19(0,47)			
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	5° Pr	1,49(1,47)	0,95	n.s.	-
	6°Pr	1,62(1,42)			
6. Llamadas anónimas para atemorizar	5° Pr	1,16(1,26)	3,34	n.s.	-
	6°Pr	0,96(1,06)			
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	5° Pr	1,58(1,47)	1,79	n.s.	-
	6°Pr	1,76(1,45)			
8. Acoso sexual por móvil o Internet	5° Pr	1,06(1,22)	0,12	n.s.	-
	6°Pr	1,10(1,19)			
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	5° Pr	1,35(1,35)	0,42	n.s.	-
	6°Pr	1,44(1,31)			
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	5° Pr	1,15(1,23)	0,06	n.s.	-
	6°Pr	1,07(1,09)			
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	5° Pr	0,06(0,33)	10,90	,001	-0,31
	6°Pr	0,21(0,59)			
12. Acoso en redes sociales	5° Pr	0,91(1,07)	0,27	n.s.	-
	6°Pr	0,96(1,06)			
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	5° Pr	1,12(1,29)	0,06	n.s.	-
	6°Pr	1,09(1,18)			
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	5° Pr	0,22(0,57)	11,53	,001	-0,32

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	6°Pr	0,43(0,74)			
15. Difamación y rumores a través de Internet	5° Pr	1,43(1,43)	0,97	n.s.	-
	6°Pr	1,56(1,37)			

Nota. n.s. = no significativo; Pr= Primaria.

Acosadores

Atendiendo al rol de acosador, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 3 de los 15 ítems del cuestionario. El análisis de varianza (ANOVA) reveló puntuaciones significativamente superiores en los alumnos de 5° de primaria en los ítems 5 (*¿Has hecho fotos robadas en sitios como vestuarios, playa, servicios y las has colgado en Internet o difundido por el móvil?*) y 7 (*¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?*). Por su parte, los alumnos de 6° de primaria presentaron puntuaciones significativamente superiores en el ítem 13 (*¿Has chantajeado, obligado a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?*) (véase Tabla 31), siendo el tamaño del efecto de dichos ítems pequeño ($d = 0,19-0,28$).

Tabla 31. Diferencias de conductas de acoso de cyberbullying por curso.

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	5° Pr	1,19(1,31)	0,24	n.s.	-
	6°Pr	1,13(1,17)			
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	5° Pr	0,48(0,84)	1,01	n.s.	-
	6°Pr	0,53(0,84)			
3. Agresión grabada y colgada en Internet	5° Pr	1,28(1,37)	1,63	n.s.	-
	6°Pr	1,21(1,29)			
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	5° Pr	0,85(1,10)	1,98	n.s.	-
	6°Pr	1,00(1,11)			
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	5° Pr	1,16(1,29)	3,42	,054	0,19
	6°Pr	0,94(1,07)			

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
6. Llamadas anónimas para atemorizar	5° Pr	1,27(1,36)	0,86	n.s.	-
	6°Pr	1,39(1,34)			
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	5° Pr	1,10(1,24)	7,36	,007	0,26
	6°Pr	0,80(0,99)			
8. Acoso sexual por móvil o Internet	5° Pr	1,13(1,29)	0,26	n.s.	-
	6°Pr	1,19(1,23)			
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	5° Pr	1,06(1,21)	0,27	n.s.	-
	6°Pr	1,12(1,18)			
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	5° Pr	1,11(1,25)	2,91	n.s.	-
	6°Pr	1,31(1,24)			
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	5° Pr	1,47(1,45)	0,08	n.s.	-
	6°Pr	1,51(1,38)			
12. Acoso en redes sociales	5° Pr	1,25(1,35)	0,04	n.s.	-
	6°Pr	1,22(1,29)			
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	5° Pr	0,12(0,40)	8,34	,004	-0,28
	6°Pr	0,27(0,61)			
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	5° Pr	0,86(1,20)	0,16	n.s.	-
	6°Pr	0,91(1,18)			
15. Difamación y rumores a través de Internet	5° Pr	1,11(1,24)	2,76	n.s.	-
	6°Pr	0,93(1,05)			

Nota. n.s. = no significativo; Pr= Primaria.

Observadores

Tal y como refleja la Tabla 32, existieron diferencias estadísticamente significativas en 2 de los 15 ítems del cuestionario de cyberbullying. El análisis de varianza (ANOVA) aportó información acerca de la superioridad de manera significativa en las puntuaciones medias de los alumnos de 5° de Primaria frente a los de 6° en los siguientes ítems: *¿Has visto hacer llamadas anónimas, con el fin de asustar y provocar*

miedo a algún chico/a, o conoces a alguien que haya recibido este tipo de llamadas?; ¿Has visto o conocido a algún chico/a que haya acosado sexualmente a través del móvil o de Internet a alguna persona? No obstante, el tamaño del efecto fue pequeño ($d = 0,25-0,36$).

Tabla 32. Diferencias de conductas de observación de cyberbullying por curso.

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o Internet	5° Pr	1,40(1,33)	0,03	n.s.	-
	6° Pr	1,42(1,28)			
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o Internet	5° Pr	1,78(1,29)	0,57	n.s.	-
	6° Pr	1,09(1,19)			
3. Agresión grabada y colgada en Internet	5° Pr	0,62(0,90)	3,33	n.s.	-
	6° Pr	0,78(0,98)			
4. Difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet	5° Pr	1,30(1,34)	0,00	n.s.	-
	6° Pr	1,30(1,23)			
5. Fotos robadas difundidas por móvil o Internet	5° Pr	0,72(0,98)	0,50	n.s.	-
	6° Pr	0,79(1,07)			
6. Llamadas anónimas para atemorizar	5° Pr	0,92(1,04)	6,75	,010	0,25
	6° Pr	0,68(0,85)			
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	5° Pr	1,23(1,34)	0,02	n.s.	-
	6° Pr	1,25(1,30)			
8. Acoso sexual por móvil o Internet	5° Pr	1,05(1,20)	14,08	,000	0,36
	6° Pr	0,66(0,91)			
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	5° Pr	1,51(1,45)	1,63	n.s.	-
	6° Pr	1,68(1,40)			
10. Robo de contraseña del blog o e-mail	5° Pr	1,20(1,27)	0,04	n.s.	-
	6° Pr	1,18(1,16)			
11. Vídeos trucados y humillantes difundidos por Internet	5° Pr	0,80(1,10)	4,08	n.s.	-
	6° Pr	1,01(1,11)			
12. Acoso en redes sociales	5° Pr	0,10(0,35)	2,53	n.s.	-
	6° Pr				

		<i>M(DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	6°Pr	0,16(0,41)			
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	5° Pr	1,09(1,24)	1,77	n.s.	-
	6°Pr	1,25(1,25)			
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	5° Pr	0,88(1,07)	0,03	n.s.	-
	6°Pr	0,87(1,01)			
15. Difamación y rumores a través de Internet	5° Pr	1,30(1,35)	0,09	n.s.	-
	6°Pr	1,34(1,31)			

Nota. n.s. = no significativo; Pr = Primaria.

Resumen

En relación con las **víctimas** y la variable sexo, los estadísticos hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en la recepción de varias conductas, a saber, robos de contraseña, suplantación de identidad en redes sociales, chantajes, llamadas o mensajes anónimos, difusión de grabaciones, etc. (véase Figura 14).

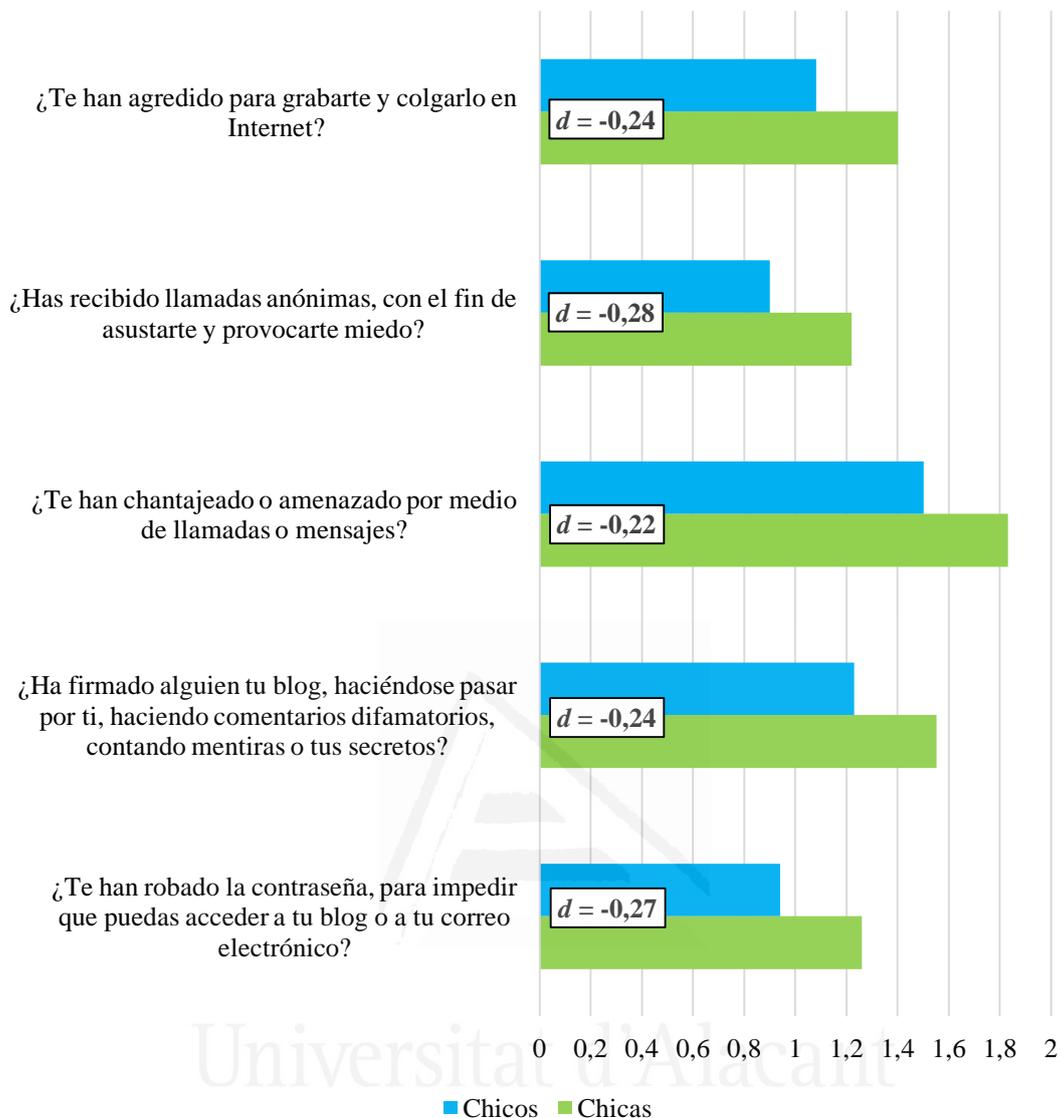


Figura 14. Resultados en función del sexo en escala de víctimas.

Teniendo en cuenta la variable curso, los resultados revelaron puntuaciones significativamente superiores en los alumnos de 6º de Primaria en conductas tales como haber sido objeto de humillaciones por difusión de material trucado y haber sufrido amenazas de muerte en primera persona o en familiares a través de medios electrónicos (véase Figura 15).

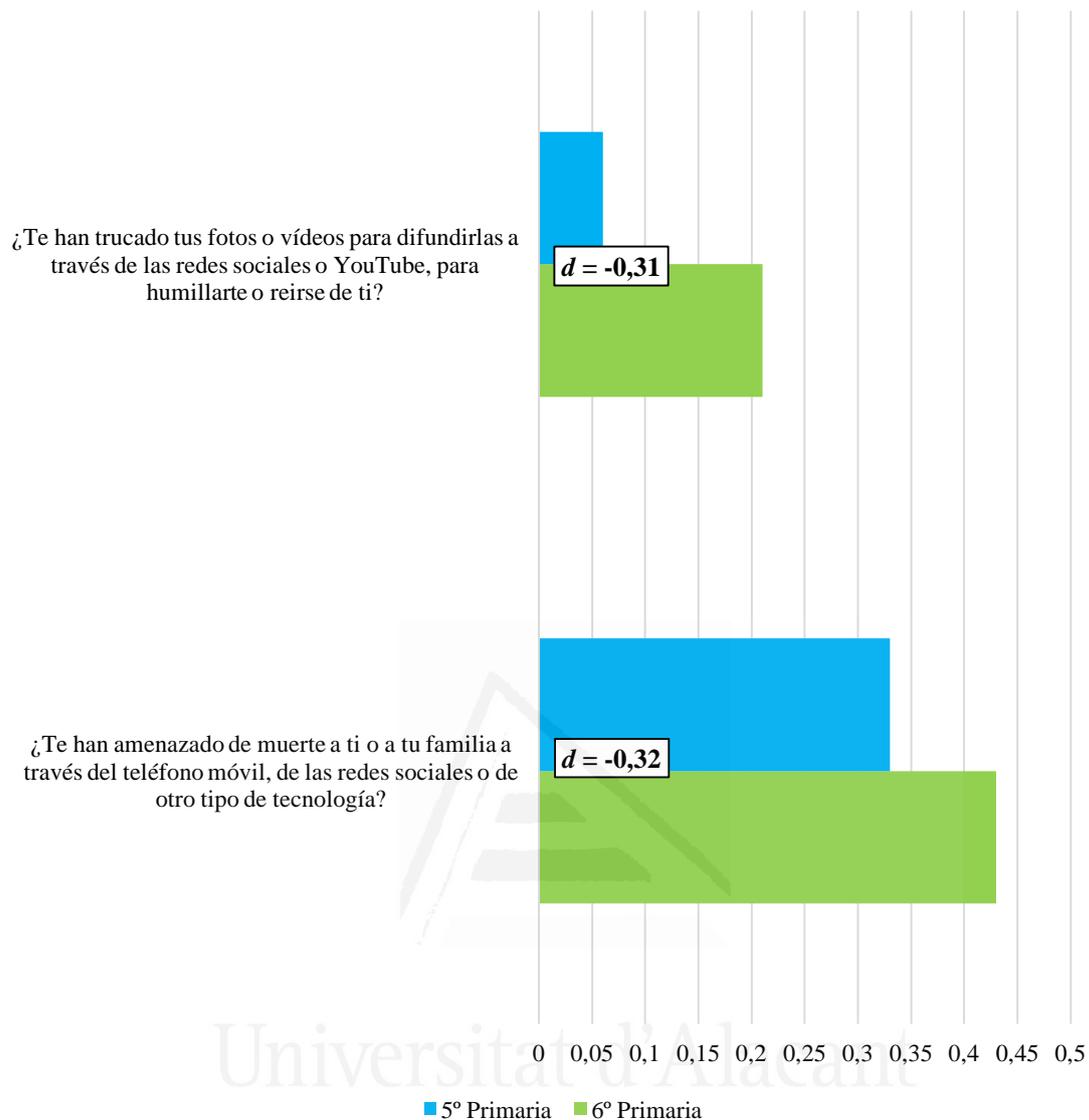


Figura 15. Resultados en función del curso en escala de víctimas.

En lo que al rol de **acosador** respecta, los ANOVA evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en función de la variable sexo (véase Figura 16). En este sentido, las chicas presentaron puntuaciones significativamente superiores en conductas como difamación, robos de contraseña, acoso a través de medios electrónicos, chantaje, difusión de fotos, grabación y difusión de agresiones y llamadas ofensivas.

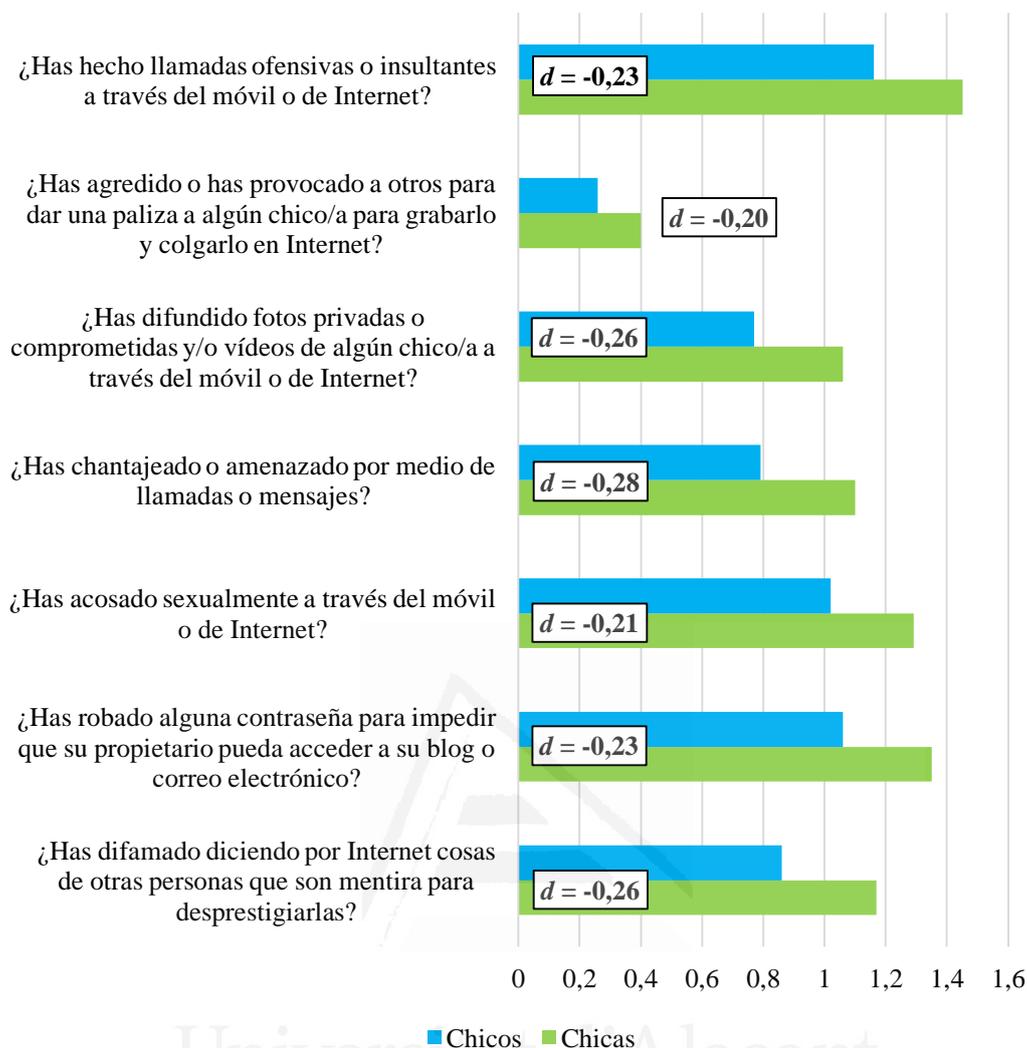


Figura 16. Resultados en función del sexo en escala de acosadores.

Respecto a la variable curso, los resultados pusieron de relieve diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de 5º de Primaria en conductas relacionadas con la realización de fotos robadas en lugares públicos para su posterior difusión, así como chantajes o amenazas. Los estudiantes de 6º de Primaria, por su parte, presentaron puntuaciones significativamente más altas en agresiones basadas en amenazas o chantajes para no divulgar información personal (véase Figura 17).

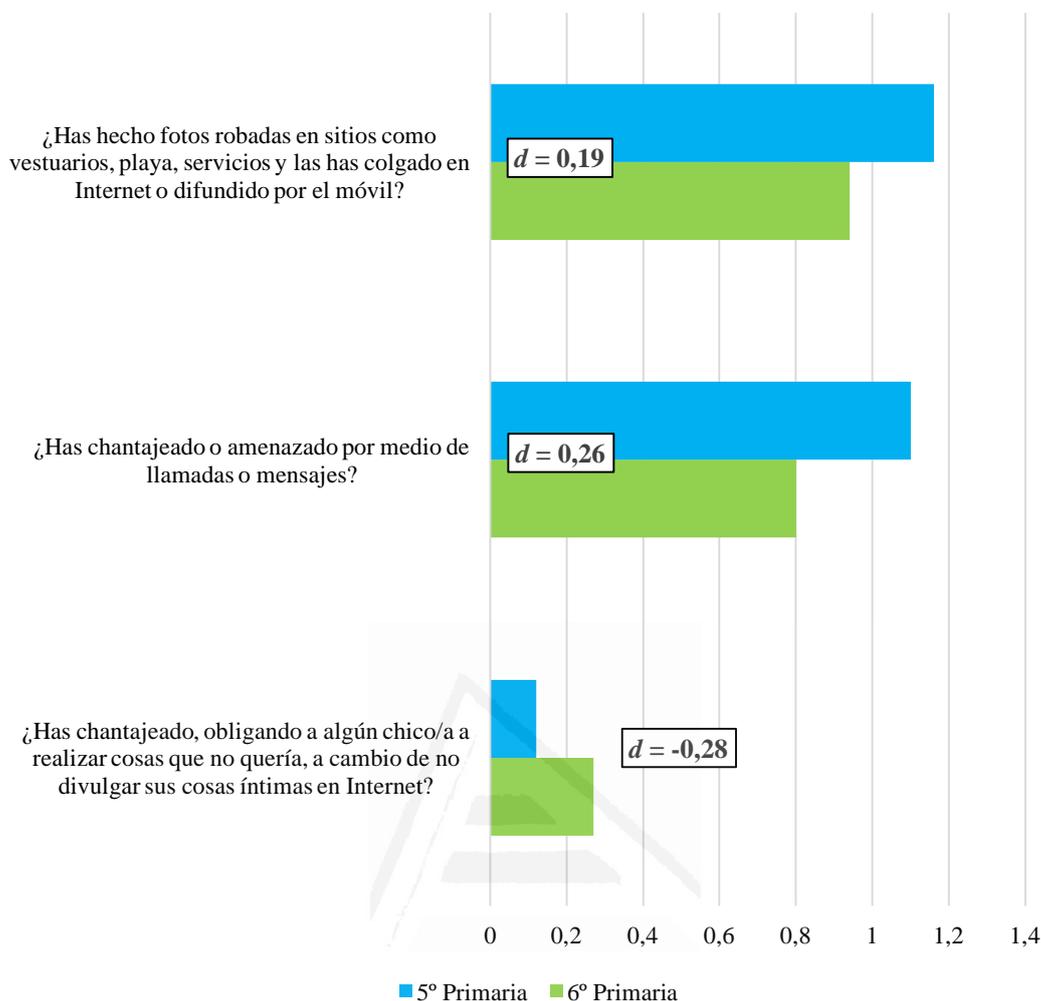


Figura 17. Resultados en función del curso en escala de acosadores.

Por último, en cuanto al papel de los **observadores**, el análisis de varianza (ANOVA) reveló diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la variable sexo. Al igual que en los roles anteriores, fueron las chicas las que presentaron puntuaciones significativamente superiores en varios ítems. Concretamente, las chicas estuvieron relacionadas con ser espectadoras en la difusión de contenidos ajenos, llamadas anónimas, suplantación de identidad en blogs, chantajes para no sufrir la divulgación de información privada a través de Internet, así como el conocimiento de otras personas que han acosado sexualmente a través de medios electrónicos (véase Figura 18).

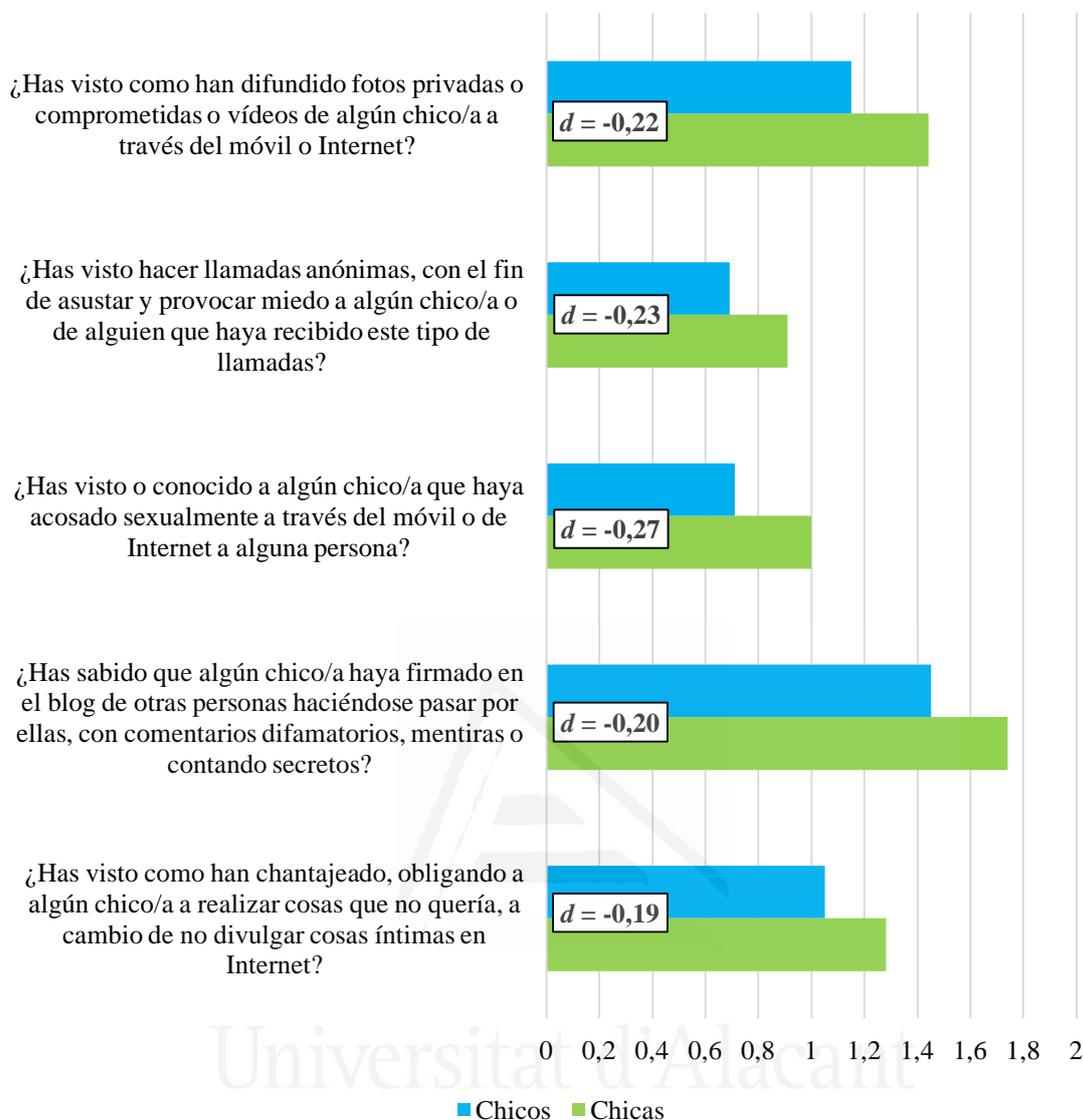


Figura 18. Resultados en función del sexo en escala de observadores.

Por su parte, los hallazgos sobre la variable curso, evidenciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos de 5° Primaria en conductas relacionadas con haber sido espectador de llamadas anónimas para atemorizar y con el conocimiento de personas que han acosado sexualmente a terceras a través de las TIC (véase Figura 19).

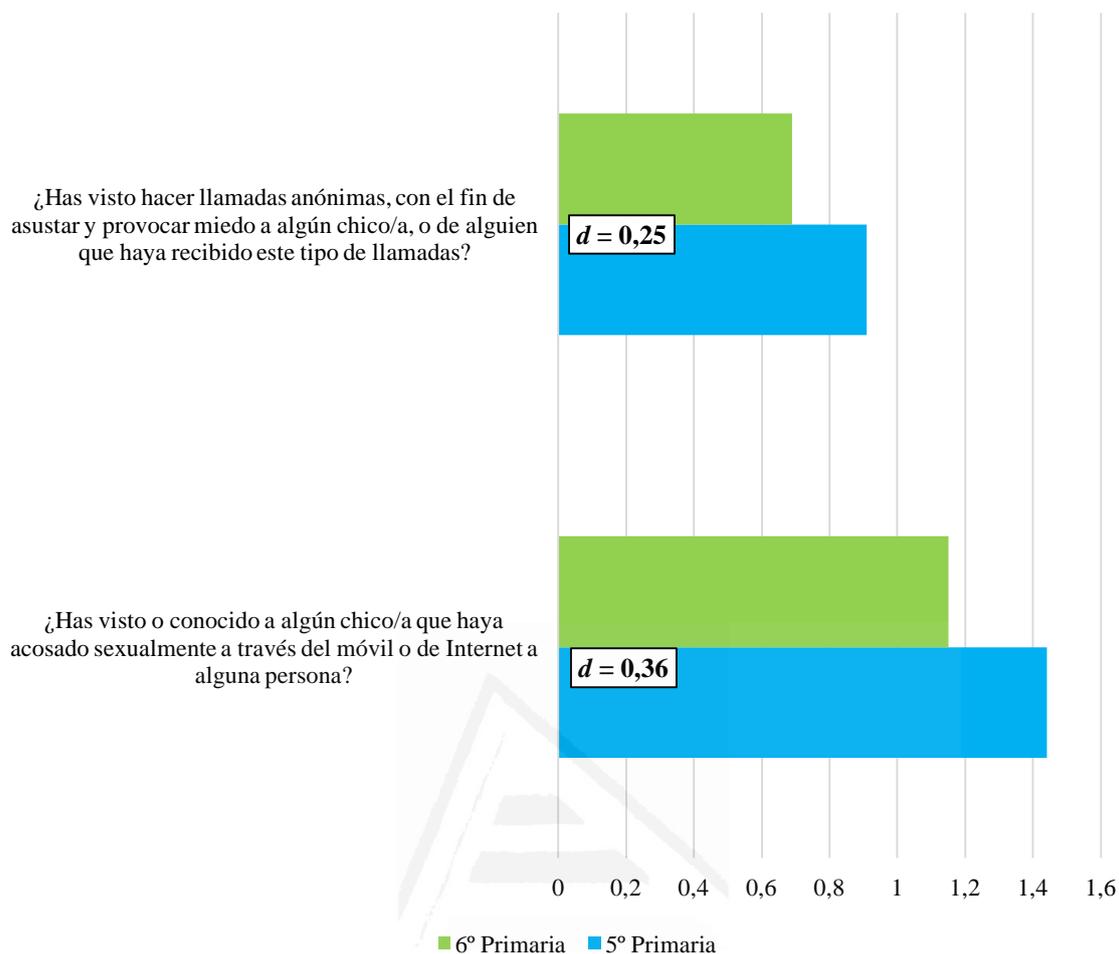


Figura 19. Resultados en función del curso en escala de observadores.

5.4. Relación entre cyberbullying (víctima, agresor y observador) y variables psicosociales y escolares

En el siguiente apartado se describen de manera pormenorizada los resultados obtenidos en las pruebas estadísticas sobre la relación entre el cyberbullying y las diferentes variables psicosociales y escolares. Inicialmente se exponen, a través de la *t* de Student, las diferencias de medias y desviaciones típicas en cada una de las variables objeto de estudio, a saber, ansiedad escolar, autoconcepto, agresividad, personalidad y metas académicas. Además, cada una de estas variables se analizan atendiendo a cada uno de los roles involucrados en las conductas de acoso cibernético, por lo que los apartados se estructuran en víctimas, acosadores y observadores. Seguidamente, en cada subapartado, se describen los resultados obtenidos en los análisis de regresión logística

para la predicción de ser víctima, acosador y observador de cyberbullying a partir de las variables psicosociales y escolares.

5.4.1. Cyberbullying y ansiedad escolar

La ansiedad escolar en relación con el ciberacoso se analiza a partir de los datos obtenidos en el *Inventario de Ansiedad Escolar* (IAEP; García-Fernández et al., 2014) atendiendo, por una parte, a los cuatro factores de ansiedad (Ansiedad ante el castigo escolar, Ansiedad ante la victimización, Ansiedad ante la evaluación social, Ansiedad ante la evaluación escolar) y Ansiedad total y, por otra parte, a las tres escalas de respuesta de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y conductual).

5.4.1.1. Víctimas

Diferencias de medias

Tal y como se observa en la Tabla 33, los estudiantes víctimas de acoso cibernético presentaron puntuaciones superiores a las no víctimas en todos los factores de ansiedad escolar. No obstante, únicamente se asumen diferencias estadísticamente significativas en el segundo factor (Ansiedad ante la victimización), siendo la puntuación de las víctimas más alta y el tamaño del efecto pequeño ($d = 0,31$).

Tabla 33. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos y factores de ansiedad escolar entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.

Ansiedad escolar	No víctimas	Víctimas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ansiedad ante el castigo escolar	24,36(16,57)	27,05(17,56)	-1,43	n.s.	-
Ansiedad ante la victimización	12,05(13,79)	16,53(15,21)	-2,80	,005	-0,31
Ansiedad ante la evaluación social	7,82(8,49)	8,67(8,83)	-0,89	n.s.	-
Ansiedad ante la evaluación escolar	13,33(10,39)	12,26(9,40)	0,99	n.s.	-

Ansiedad escolar	No víctimas	Víctimas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
TotalIAEP	57,85(39,95)	64,52(41,07)	-1,49	n.s.	-
Psicofisiológica	17,61(15,97)	20,73(16,12)	-1,77	n.s.	-
Cognitiva	27,70(15,61)	28,90(16,41)	-0,68	n.s.	-
Conductual	13,66(11,58)	16,02(12,43)	-1,78	n.s.	-

Nota. n.s. = no significativo.

Regresión logística

¿Son las escalas de ansiedad escolar predictores significativos de ser víctima de acoso cibernético?

A partir de la muestra analizada fue posible crear un modelo logístico para la predicción de ser víctima de cyberbullying a partir de las variables de ansiedad ante el castigo escolar y ansiedad psicofisiológica (véase Tabla 34).

El modelo predictivo permite una estimación correcta del 63,9% de los casos ($\chi^2 = 19,20$; $p = ,000$), siendo su valor de ajuste (R^2 Nagelkerke) ,072.

La Tabla 34 muestra las *OR* obtenidas para el modelo logístico de la victimización. En este sentido, conviene destacar que los estudiantes tienen un 7% menos de probabilidad de ser víctimas de ciberacoso a medida que aumenta una unidad la puntuación del factor de ansiedad ante el castigo escolar, así como un 5% más probabilidad de sufrir ciberacoso a medida que aumenta una unidad la puntuación en la escala de ansiedad psicofisiológica.

Tabla 34. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de ciberacoso.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Víctima	Ansiedad ante el castigo escolar	-0,07	,02	14,99	,000	0,93	0,90-0,97
	Ansiedad psicofisiológica	0,05	,01	16,14	,000	1,05	1,02-1,07
	Constante	0,60	,19	9,95	,002	1,82	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%

5.4.1.2. Acosadores

Diferencias de medias

Los datos señalan que los alumnos acosadores presentaron puntuaciones significativamente más bajas en ansiedad ante la evaluación escolar en comparación con los no acosadores, siendo dicha diferencia de magnitud pequeña ($d = 0,29$). La ansiedad ante el castigo escolar, ante la victimización, ante la evaluación social y la total, no variaron significativamente entre sujetos acosadores y no acosadores (véase Tabla 35).

Tabla 35. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos y factores de ansiedad escolar entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.

Ansiedad Escolar	No acosadores	Acosadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ansiedad ante el castigo escolar	25,20(16,77)	25,41(18,58)	-0,99	n.s.	-
Ansiedad ante la victimización	12,45(14,30)	15,12(15,89)	-1,50	n.s.	-
Ansiedad ante la evaluación social	8,71(9,48)	7,45(7,93)	1,21	n.s.	-
Ansiedad ante la evaluación escolar	13,68(10,07)	10,85(9,24)	2,47	,014	0,29
TotalIAEP	60,34(41,01)	58,82(40,53)	0,31	n.s.	-

Ansiedad Escolar	No acosadores	Acosadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Psicofisiológica	18,63(16,19)	19,08(16,00)	-0,24	n.s.	-
Cognitiva	28,61(15,98)	26,35(16,15)	1,19	n.s.	-
Conductual	14,19(12,02)	14,49(12,60)	-0,21	n.s.	-

Nota. n.s. = no significativo.

Regresión logística

¿Son las escalas de ansiedad escolar predictores significativos de ser acosador de cyberbullying?

El modelo predictivo respecto al rol de acosador estuvo compuesto por las variables de ansiedad ante la evaluación escolar y la ansiedad psicofisiológica (véase Tabla 36).

El modelo que predice ser acosador a partir de las variables de ansiedad escolar permite una estimación correcta del 62,2% de los casos ($\chi^2 = 19,24$; $p = ,000$), situándose el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) en ,087.

Las *OR* del modelo logístico muestran que los estudiantes tienen un 8% menos de probabilidad de ser acosadores de cyberbullying a medida que aumenta una unidad la puntuación de la ansiedad ante la evaluación escolar. Del mismo modo, presentan un 4% más probabilidad de desempeñar el citado rol a medida que aumenta una unidad la puntuación en la escala psicofisiológica de ansiedad. Es decir, existe una tendencia a ser acosador a medida que aumenta la puntuación en la escala de ansiedad psicofisiológica y disminuye la ansiedad ante la evaluación escolar.

Tabla 36. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Acosador	Ansiedad ante la evaluación escolar	-0,09	,02	17,10	,000	0,92	0,88-0,95
	Ansiedad psicofisiológica	0,04	,01	11,42	,001	1,04	1,02-1,07

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.1.3. Observadores

Diferencias de medias

La Tabla 37 señala como los observadores de cyberbullying muestran puntuaciones significativamente inferiores a los no observadores en ansiedad ante la evaluación escolar, siendo esa diferencia de magnitud pequeña ($d = 0,35$), no variando significativamente las puntuaciones medias del resto de subescalas de ansiedad escolar.

Tabla 37. Diferencias de medias y desviaciones típicas de factores de ansiedad escolar entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.

Ansiedad Escolar	No observadores	Observadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ansiedad ante el castigo escolar	24,46(16,59)	24,75(18,24)	- 1,28	n.s.	-
Ansiedad ante la victimización	12,83(14,93)	13,88(15,35)	-5,31	n.s.	-
Ansiedad ante la evaluación social	8,13(8,87)	7,44(8,06)	0,63	n.s.	-
Ansiedad ante la evaluación escolar	12,98(9,87)	9,80(8,10)	2,73	,007	0,35

Ansiedad Escolar	No observadores	Observadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
TotalIAEP	58,78(40,79)	55,86(38,42)	0,56	n.s.	-
Psicofisiológica	17,54(15,84)	17,36(14,94)	-0,09	n.s.	-
Cognitiva	28,21(15,95)	25,28(14,75)	1,46	n.s.	-
Conductual	14,04(12,14)	14,08(12,10)	-0,03	n.s.	-

Nota. n.s. = no significativo.

Regresión logística

¿Son las escalas de ansiedad escolar predictores significativos de ser observador de cyberbullying?

La Tabla 38 muestra que, al igual que en el rol de acosador, fue posible crear un modelo predictivo de ser observador de cyberbullying a partir de las variables de ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad psicofisiológica.

El modelo permite una estimación correcta del 64,1% de los casos ($\chi^2 = 17,72$; $p = ,000$) y el valor de ajuste (R^2 Nagelkerke) se situó en ,097.

Las *OR* del modelo logístico indican que los estudiantes tienen un 9% menos de probabilidad de actuar como observadores de acoso cibernético a medida que aumenta una unidad la puntuación en la ansiedad ante la evaluación escolar, mientras que tienen un 4% más de probabilidad de ser observadores de ciberacoso a medida que aumenta una unidad la puntuación en la escala de ansiedad psicofisiológica.

Tabla 38. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser observador de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Observador	Ansiedad ante la evaluación escolar	-0,09	,02	15,64	,000	0,91	0,87-0,95
	Ansiedad psicofisiológica	0,04	,01	8,58	,003	1,04	1,01-1,07
	Constante	0,50	,22	4,99	,025	1,64	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Resumen

A continuación, se exponen de manera gráfica los resultados obtenidos a través de los diferentes análisis (diferencias de medias y regresión logística) de la relación entre las conductas de ciberacoso y la ansiedad escolar.

La Figura 20 muestra de manera esquematizada las puntuaciones medias estadísticamente significativas obtenidas en los cuatro factores y las tres escalas de ansiedad escolar en función del rol desempeñado en las conductas de acoso cibernético, es decir, no víctima/víctima, no acosador/acosador y no observador/observador. Conviene destacar que únicamente se exponen aquellos factores cuyas diferencias resultaron estadísticamente significativas.

La Figura 21 representa, por su parte, las OR obtenidas en los análisis predictivos (regresión logística) en función de cada rol. En este caso, únicamente se recogen aquellas variables que derivaron de un modelo predictivo, obviando las que no formaron parte de la ecuación.

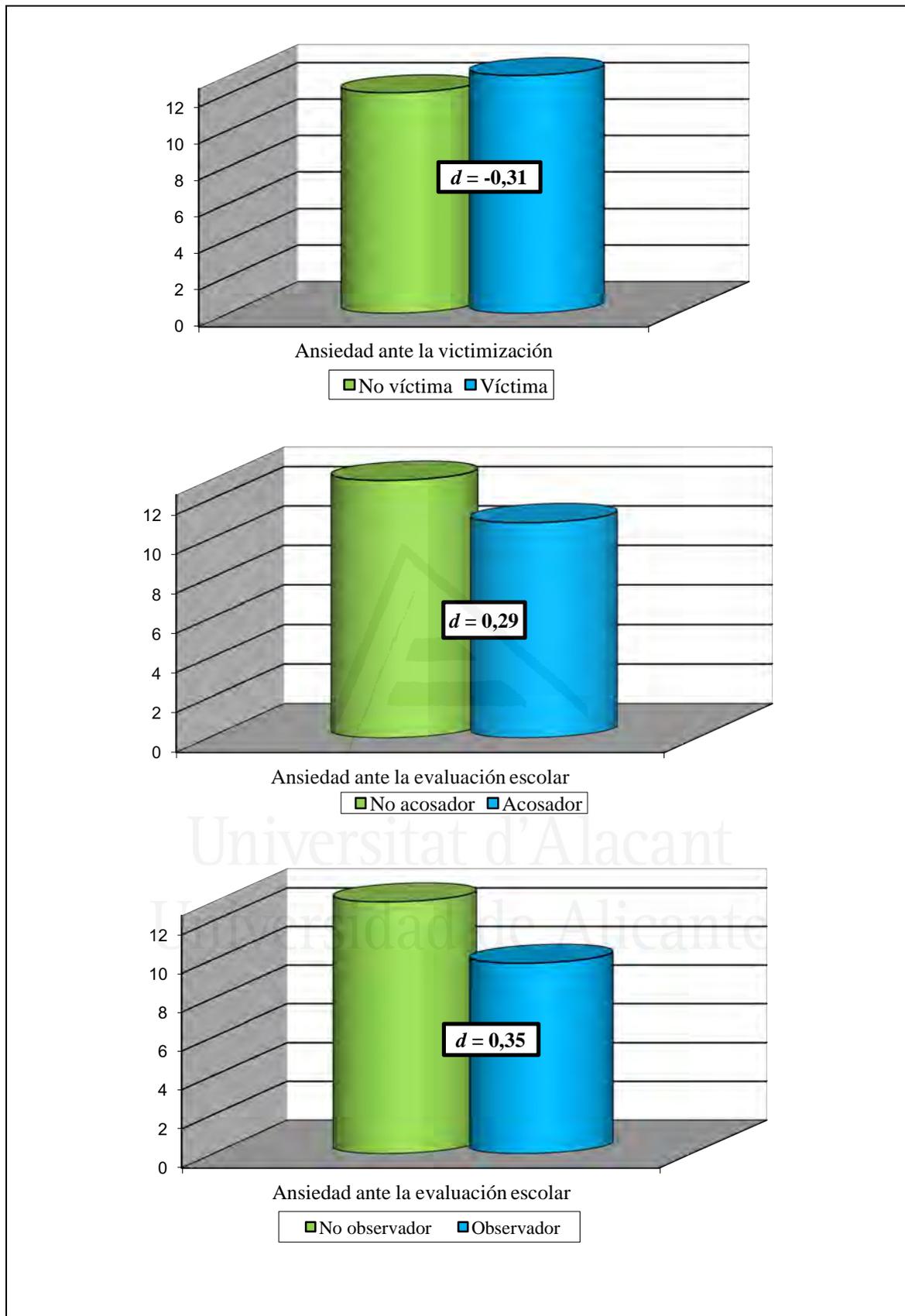


Figura 20. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en ansiedad escolar atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.

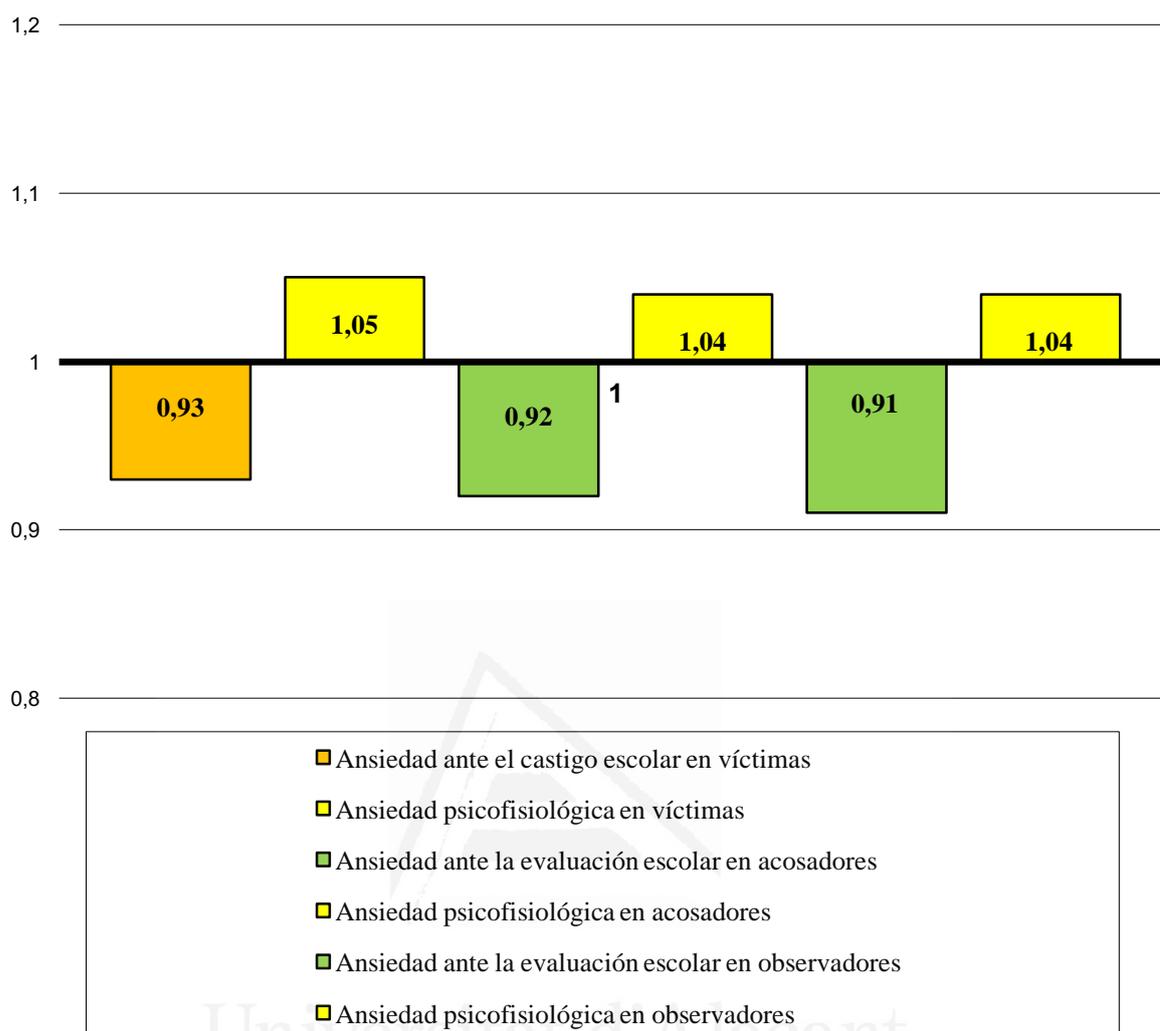


Figura 21. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de la ansiedad escolar.

5.4.2. Cyberbullying y autoconcepto

El autoconcepto en relación con el ciberacoso se analiza a partir de los datos obtenidos del SDQ-I (Marsh, 1986), el cual permite obtener información acerca del autoconcepto de los menores. A través del análisis de las siete escalas (Habilidad física, Apariencia física, Relaciones con los compañeros, Relaciones con los padres, Autoconcepto lengua, Autoconcepto matemáticas y Autoconcepto general), se obtienen los siguientes resultados.

5.4.2.1. Víctimas

Diferencias de medias

Tal y como muestra la Tabla 39, los alumnos víctimas de ciberacoso, en comparación con las no víctimas, presentan puntuaciones medias significativamente inferiores en las siete subescalas de autoconcepto. En todos los casos, las diferencias halladas tuvieron un tamaño del efecto muy grande ($d > 1,83$).

Tabla 39. Diferencias de medias y desviaciones típicas de autoconcepto entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.

Autoconcepto	No víctimas	Víctimas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Habilidad física	24,35(7,15)	13,36(2,59)	20,83	,000	2,32
Apariencia física	22,77(6,11)	13,72(2,51)	19,53	,000	2,18
Relación con los compañeros	24,91(5,82)	10,19(2,88)	31,73	,000	3,54
Relación con los padres	27,63(4,57)	12,37(2,89)	38,18	,000	4,27
Autoconcepto lengua	21,58(5,33)	10,67(3,12)	23,98	,000	2,70
Autoconcepto matemáticas	20,98(7,77)	11,56(2,82)	16,40	,000	1,83
Autoconcepto general	25,72(4,82)	20,40(2,74)	13,20	,000	1,47

Regresión logística

¿Son las subescalas de autoconcepto predictores significativos de ser víctima de cyberbullying?

A partir de la muestra analizada fue posible crear un modelo predictivo para el rol de víctima a través de las subescalas del autoconcepto (véase Tabla 40). Este permite una estimación correcta del 99,4% de los casos ($\chi^2 = 416,57$; $p = ,000$), entrando a formar parte del modelo las variables predictoras relación con los compañeros, relación con los padres, autoconcepto lengua y autoconcepto general. El valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue ,971.

Las *OR* del modelo logístico para el rol de víctima aportan información acerca de que los estudiantes presentan: (a) un 26% menos de probabilidad de ser víctimas a medida que aumenta una unidad la puntuación en la subescala Relación con los compañeros; (b) un 45% menos de probabilidad de ser victimizado a medida que aumenta una unidad la puntuación en la subescala Relación con los padres; (c) un 27% menos de probabilidad de ser acosado en función del aumento de una unidad en la escala de Autoconcepto de lengua; (d) un 34% menos de probabilidad de ser víctima de cyberbullying a medida que aumenta una unidad en la escala de Autoconcepto general.

Tabla 40. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
Víctima	Relación con los compañeros	-0,30	,19	6,48	,011	0,74	0,59-0,94
	Relación con los padres	-0,60	,18	10,84	,001	0,55	0,39-0,79
	Autoconcepto lengua	-0,32	,13	5,71	,017	0,73	0,56-0,94
	Autoconcepto general	-0,42	,20	10,07	,002	0,66	0,37-0,83
	Constante	7,96	2,60	9,38	,002		

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; *OR* = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.2.2. Acosadores

Diferencias de medias

Los datos obtenidos aportan información acerca de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de acosadores y no acosadores, presentando los primeros, niveles significativamente menores de autoconcepto en sus siete subescalas, siendo el tamaño del efecto de dichas diferencias muy grande ($d > 1,21$) (véase Tabla 41).

Tabla 41. Diferencias de medias y desviaciones típicas de autoconcepto entre estudiantes acosadores y no acosadores de cyberbullying.

Autoconcepto	No acosador	Acosador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Habilidad física	24,30(6,94)	13,52(2,55)	16,80	,000	2,01
Apariencia física	22,76(6,30)	14,04(2,34)	14,89	,000	1,79
Relación con los compañeros	24,91(5,87)	10,15(2,59)	26,58	,000	3,19
Relación con los padres	27,32(5,10)	12,98(2,49)	29,22	,000	3,51
Autoconcepto lengua	21,76(5,19)	11,20(3,00)	20,37	,000	2,46
Autoconcepto matemáticas	20,72(7,72)	12,11(2,59)	12,17	,000	1,46
Autoconcepto general	25,84(4,88)	20,98(2,63)	10,16	,000	1,21

Regresión logística

¿Son las subescalas de autoconcepto predictores significativos de ser acosador de cyberbullying?

En función de la muestra objeto de estudio fue posible la creación de un modelo logístico para la predicción de actuar como acosador de cyberbullying a partir del autoconcepto (véase Tabla 42).

El modelo predictivo formado por las variables relación con los compañeros, relación con los padres y autoconcepto de lengua, permite una estimación del 98,9% de los casos ($\chi^2 = 356,14$; $p = ,000$). El valor de ajuste (R^2 Nagelkerke) fue igual a ,976.

Las *OR* del modelo logístico indican que los estudiantes presentan: (a) un 39%, 43% y 35% menos de probabilidad de actuar como acosador a medida que aumenta una unidad en las escalas de Relación con los compañeros, Relación con los padres y Autoconcepto lengua, respectivamente.

Tabla 42. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Acosador	Relación con los compañeros	-0,50	,17	8,94	,003	0,61	0,44-0,84
	Relación con los padres	-0,57	,20	8,33	,004	0,57	0,38-0,83
	Autoconcepto lengua	-0,43	,19	5,16	,023	0,65	0,45-0,94
	Constante	24,55	5,98	16,87	,000		

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.2.3. Observadores

Diferencias de medias

Las pruebas *t* de diferencias de medias señalan puntuaciones significativamente inferiores en las siete subescalas de autoconcepto en el grupo de observadores frente a los no observadores (véase Tabla 43). En todos los casos, las diferencias significativas fueron de magnitud muy grande ($d > 1,11$).

Tabla 43. Diferencias de medias y desviaciones típicas de autoconcepto entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.

Autoconcepto	No observador	Observador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Habilidad física	24,00(7,49)	13,52(2,57)	14,67	,000	1,93
Apariencia física	21,97(6,77)	14,00(2,39)	12,26	,000	1,62
Relaciones con los compañeros	24,86(6,00)	10,22(2,68)	24,55	,000	3,24
Relaciones con los padres	27,23(4,99)	13,23(2,17)	28,33	,000	3,75

Autoconcepto	No observador	Observador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Autoconcepto lengua	21,31(5,33)	11,46(2,73)	17,99	,000	2,40
Autoconcepto matemáticas	21,33(7,39)	12,20(2,61)	12,90	,000	1,71
Autoconcepto general	25,61(5,21)	21,24(2,42)	8,34	,000	1,11

Regresión logística

¿Son las subescalas de autoconcepto predictores significativos de ser observador de cyberbullying?

Con el objetivo de examinar el peso relativo de las subescalas de autoconcepto para el pronóstico de actuar como observador en situaciones de ciberacoso, se llevó a cabo la regresión logística, obteniendo un modelo que pronostica dicho rol a través de las siguientes variables predictoras: apariencia física, relación con los compañeros y relación con los padres (véase Tabla 44).

El modelo logístico pronostica correctamente el 99,1% de los casos ($\chi^2 = 289,98$; $p = ,000$), siendo su valor de ajuste (R^2 Nagelkerke) igual a ,972.

Las *OR* del modelo para el rol de observador informan que los estudiantes presentan un 11% menos de probabilidad de asumir dicho rol a medida que aumenta una unidad la apariencia física. Del mismo modo, los alumnos tienen un 43% y un 61% menos de probabilidad de asumir el rol de observador a medida que aumenta una unidad las subescalas de Relación con los compañeros y Relación con los padres, respectivamente.

Tabla 44. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser observador de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
Observador	Apariencia física	-0,47	0,19	5,72	,018	0,89	0,79-0,95
	Relación con los compañeros	-0,57	,20	8,53	,003	0,57	0,39-0,83

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
	Relación con los padres	-0,94	,26	13,60	,000	0,39	0,23-0,64
	Constante	19,34	4,99	15,01	,000		

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Resumen

Seguidamente, se exponen de manera gráfica los resultados obtenidos a través de los diferentes análisis (diferencias de medias y regresión logística) de la relación entre las conductas de ciberacoso y el autoconcepto.

La Figura 22 muestra las puntuaciones medias estadísticamente significativas obtenidas en las siete subescalas de autoconcepto en función del rol desempeñado en las conductas de acoso cibernético, es decir, no víctima/víctima, no acosador/acosador y no observador/observador. Conviene destacar que solo aparecen aquellos subtipos de autoconcepto que resultaron estadísticamente significativos en el análisis.

La Figura 23 representa, por su parte, las OR obtenidas en los análisis predictivos (regresión logística) en función de cada rol. En este caso, únicamente se indican aquellas que derivaron de un modelo predictivo, obviando aquellas variables que no formaron parte de la ecuación.

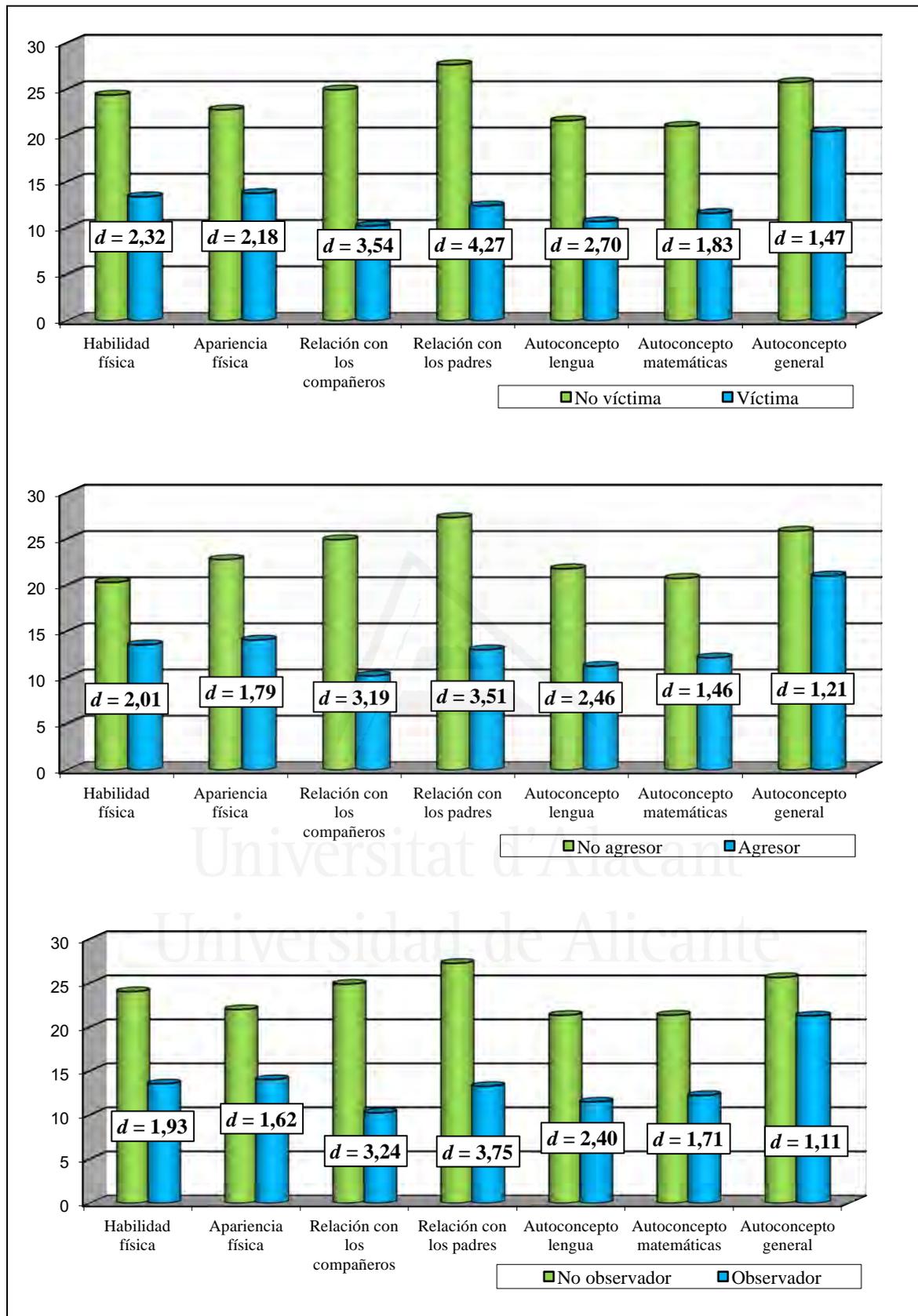


Figura 22. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en autoconcepto atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.

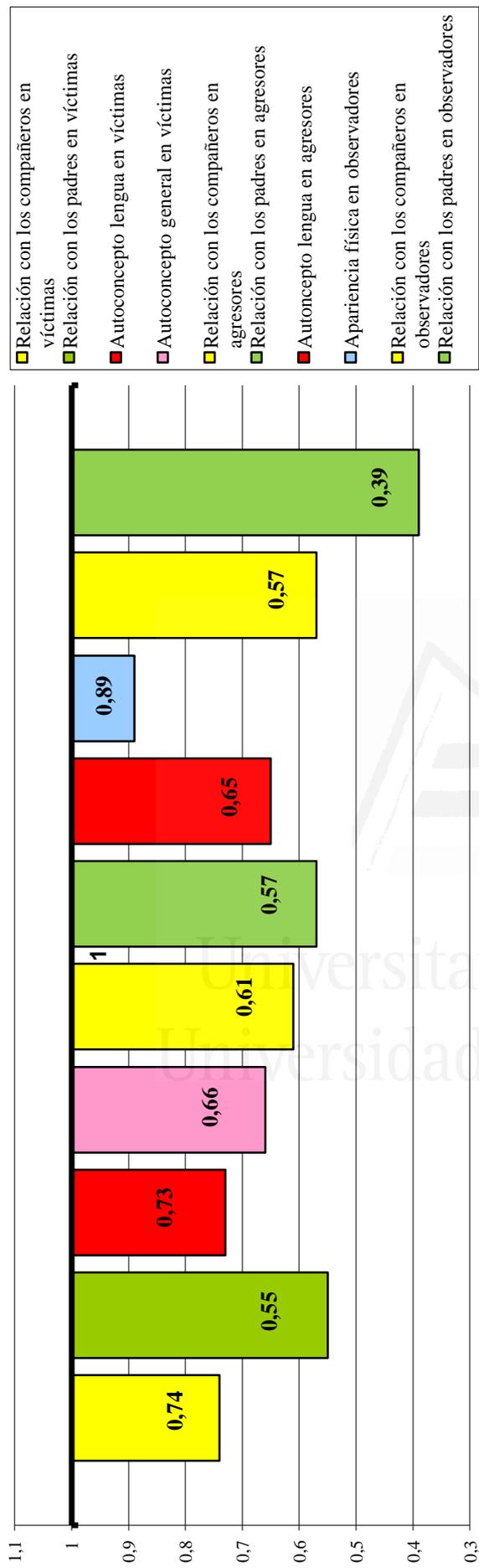


Figura 23. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos en autoconcepto.

5.4.3. Cyberbullying y agresividad

La agresividad en relación con el ciberacoso se analiza a partir de los datos obtenidos en el cuestionario de agresividad (AQ; Buss y Perry, 1992) que permite valorar a través de afirmaciones qué conductas agresivas (Ira, Hostilidad, Agresividad verbal y Agresividad física) presentan las personas en situaciones de enfado. El análisis de las puntuaciones pone de manifiesto los siguientes resultados.

5.4.3.1. Víctimas

Diferencias de medias

Las pruebas *t* de diferencias entre medias indicaron que los estudiantes víctimas de ciberacoso presentaron índices significativamente inferiores en agresividad verbal en comparación con el grupo de no víctimas. Sin embargo, las diferencias significativas fueron de magnitud pequeña ($d = 0,29$). Para las subescalas de Hostilidad, Ira y Agresividad física no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 45).

Tabla 45. Diferencias de medias y desviaciones típicas de agresividad entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.

Agresividad	No víctimas	Víctimas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Hostilidad	12,93(6,80)	12,26(7,44)	0,68	n.s.	-
Agresividad verbal	5,65(4,50)	4,43(3,63)	2,13	,035	0,29
Ira	10,42(5,74)	8,99(4,93)	1,91	n.s.	-
Agresividad física	9,42(6,8)	8,15(6,66)	1,36	n.s.	-
AQTotal	38,41(20,87)	33,83(19,17)	1,63	n.s.	-

Nota. n.s. = no significativo.

Regresión logística

¿Son las subescalas de agresividad predictores significativos de ser víctima de cyberbullying?

Con el objetivo de examinar el peso relativo de la variable agresividad para el pronóstico de asumir el rol de víctima, se llevó a cabo la regresión logística, obteniendo un modelo que pronostica el desempeño del papel de víctima a través de las puntuaciones en agresividad verbal (véase Tabla 46).

El modelo logístico del rol de víctima pronostica correctamente el 59,5% de los casos ($\chi^2 = 4,29$; $p = ,038$), siendo el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) igual a ,027.

Las *OR* del modelo logístico informan que los estudiantes presentan un 7% menos de probabilidad de resultar víctimas en situaciones de acoso cibernético a medida que aumenta una unidad la puntuación en la escala de agresividad verbal. Es decir, a medida que los alumnos alcanzan puntuaciones más altas en dicha variable, tienen menos probabilidad de ser víctimas cyberbullying.

Tabla 46. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
Víctima	Agresividad verbal	-0,07	,04	4,05	,04	0,93	0,56-1,00

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; *OR* = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.3.2. Acosadores

Diferencias de medias

En la Tabla 47 se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas en ira, siendo esta superior en los no acosadores, aunque mostrando una magnitud pequeña ($d = 0,36$). Por su parte, las diferencias en hostilidad, agresividad verbal y agresividad física carecieron de significatividad.

Tabla 47. Diferencias de medias y desviaciones típicas de agresividad entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.

Agresividad	No acosador	Acosador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Hostilidad	13,76(6,89)	12,13(7,68)	1,40	n.s.	-
Agresividad verbal	5,84(4,46)	4,64(4,30)	1,64	n.s.	-
Ira	10,66(5,69)	8,63(5,55)	2,18	,030	0,36
Agresividad física	9,82(6,69)	8,33(7,71)	1,30	n.s.	-
AQTotal	39,86(20,53)	33,73(22,12)	1,77	n.s.	-

Nota. n.s. = no significativo.

Regresión logística

¿Son las subescalas de agresividad predictores significativos de ser acosador de cyberbullying?

A partir de la muestra analizada fue posible crear un modelo logístico para el pronóstico de ser acosador de cyberbullying a partir de rasgos de agresividad (véase Tabla 48).

Así, el modelo predictivo para ser acosador en situaciones de ciberacoso permite una estimación correcta del 76,1% de los casos ($\chi^2 = 4,90$; $p = ,027$), siendo el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) igual a ,04.

Las *OR* del modelo logístico apuntan que la probabilidad de actuar como acosador en conductas de acoso cibernético es un 6% menor cuando aumenta una unidad la puntuación en la subescala de Ira, lo que a priori viene a indicar que a medida que los alumnos tienen índices mayores en ira tienden a actuar en menos ocasiones como acosadores.

Tabla 48. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Acosador	Ira	-0,07	,03	4,62	,03	0,94	0,88-0,99

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.3.3. Observadores

Diferencias de medias

La prueba *t* de Student no halló ninguna diferencia estadísticamente significativa en la variable agresividad entre los grupos de observadores y no observadores (véase Tabla 49).

Tabla 49. Diferencias de medias y desviaciones típicas de agresividad entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.

Agresividad	No observador	Observador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M</i> (<i>D.T.</i>)	<i>M</i> (<i>D.T.</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Hostilidad	13,46(7,11)	11,86(6,82)	1,26	n.s.	-
Agresividad verbal	5,68(4,65)	4,50(4,38)	1,42	n.s.	-
Ira	10,54(5,90)	8,50(5,36)	1,95	n.s.	-
Agresividad física	9,74(6,72)	8,95(8,32)	0,61	n.s.	-
AQTotal	39,05(21,35)	33,81(21,84)	1,34	n.s.	-

Nota. n.s. = no significativo.

Regresión logística

¿Son las subescalas de agresividad predictores significativos de ser observador de cyberbullying?

No fue posible crear un modelo que pronosticara la actuación como observador en conductas de acoso cibernético a través de las cuatro formas de agresividad, dado que ninguna se incluyó en el modelo como predictor estadísticamente significativo de la adopción de dicho rol.

Resumen

A continuación, se exponen de manera gráfica los resultados obtenidos a través de los diferentes análisis (diferencias de medias y regresión logística) de la relación entre las conductas de ciberacoso y la agresividad.

La Figura 24 muestra las puntuaciones medias estadísticamente significativas obtenidas en los cuatro tipos de agresividad en función del rol desempeñado en las conductas de acoso cibernético, es decir, no víctima/víctima, no acosador/acosador y no observador/observador. Conviene destacar que únicamente aparecen aquellos subtipos que resultaron estadísticamente significativos, es decir, agresividad verbal en el caso de las víctimas e ira en el rol de acosador. Al carecer de significatividad los cuatro tipos de agresividad en el caso de los observadores, este rol no aparece reflejado en la figura.

La Figura 25 representa, por su parte, las *OR* obtenidas en los análisis predictivos (regresión logística) en función de cada rol. En este caso, únicamente se exponen aquellas variables que derivaron de un modelo predictivo, obviando las que no formaron parte de la ecuación.

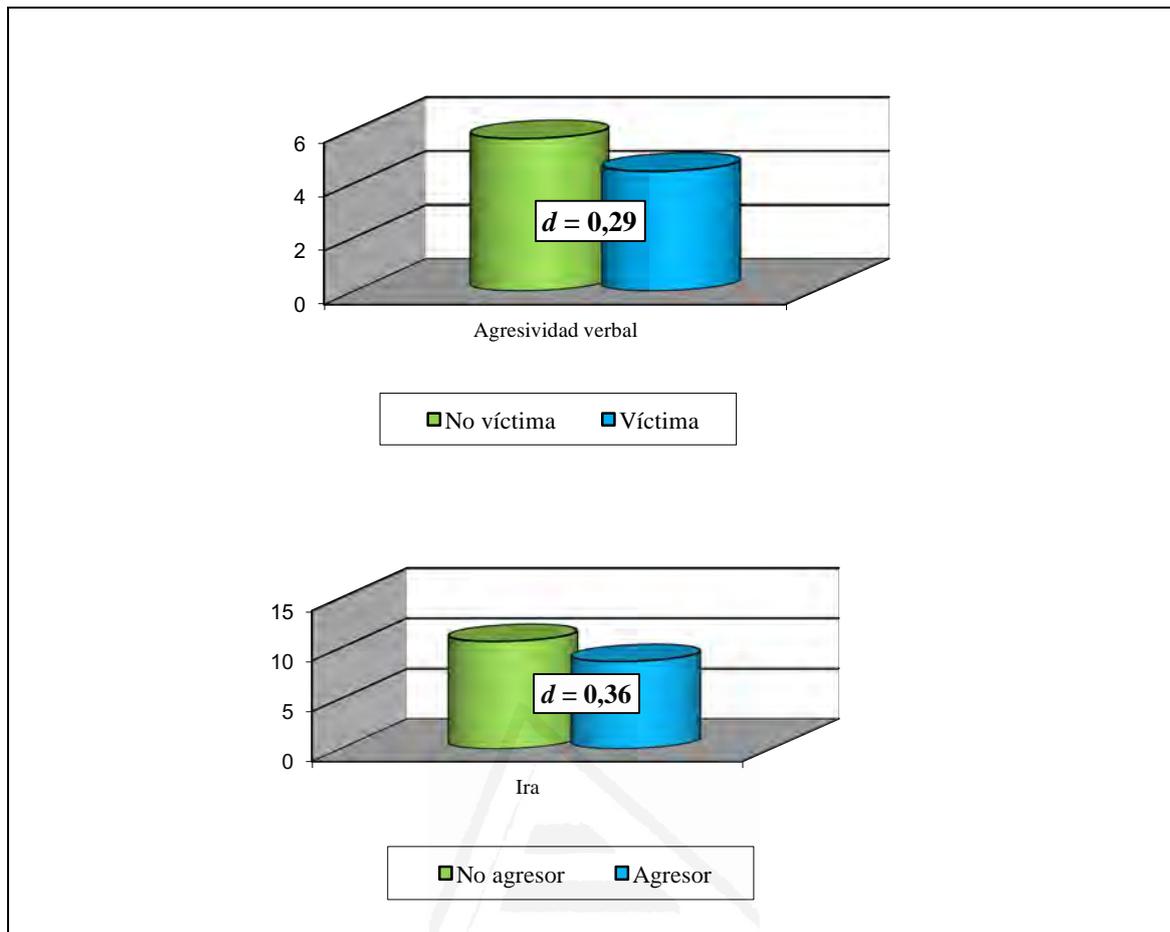


Figura 24. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en agresividad atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.

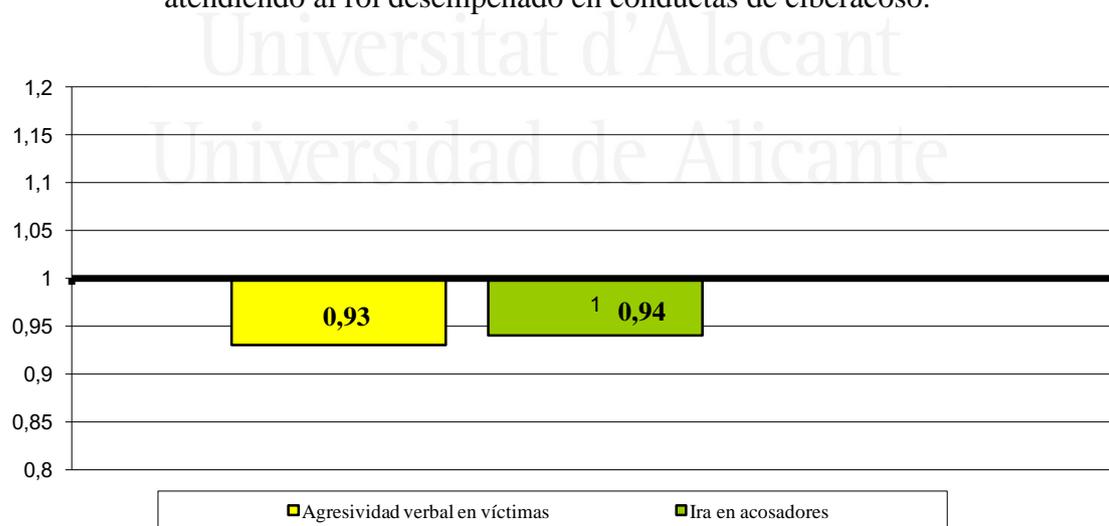


Figura 25. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de la agresividad.

5.4.4. Cyberbullying y personalidad

A partir de las puntuaciones en el cuestionario BFQ-NA (Del Barrio et al., 2006), en el que se analiza la personalidad en función del Modelo de los Cinco Grandes (Energía/Extraversión, Amabilidad, Conciencia, Inestabilidad Emocional/Neuroticismo y Apertura a la experiencia), se obtienen los siguientes resultados respecto a la relación con los roles de cyberbullying.

5.4.4.1. Víctimas

Diferencias de medias

La Tabla 50 muestra las puntuaciones medias en extraversión, cordialidad, conciencia, neuroticismo y apertura a la experiencia de los alumnos víctimas y no víctimas de ciberacoso. En ella se observan diferencias estadísticamente significativas en todos los rasgos a excepción del de conciencia. Asimismo, se destaca que las víctimas de cyberbullying presentan puntuaciones medias más elevadas en extraversión, cordialidad, conciencia y apertura a la experiencia, siendo significativamente más elevada la puntuación de neuroticismo en los estudiantes no víctimas de ciberacoso. No obstante, el tamaño del efecto es pequeños en todos los casos ($d < 0,34$).

Tabla 50. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos de personalidad entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.

Personalidad	No víctimas	Víctimas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Extraversión	38,56(9,74)	41,54(9,67)	-2,83	,005	-0,31
Cordialidad	38,26(13,02)	42,17(13,59)	-2,69	,007	-0,30
Conciencia	38,49(12,08)	41,07(12,59)	-1,92	n.s.	-
Neuroticismo	41,26(11,71)	37,48(10,92)	3,10	,002	0,34
Apertura	37,72(11,04)	41,22(10,74)	-2,96	,003	-0,32

Nota. n.s. = no significativo.

Regresiones logísticas

¿Son los rasgos de personalidad predictores significativos de ser víctima de ciberacoso?

A partir de la muestra analizada fue posible crear un modelo predictivo de ser víctima de ciberacoso a partir de los rasgos de personalidad (véase Tabla 51).

El neuroticismo fue incluido como variable predictora en el modelo logístico. El modelo clasifica correctamente el 63,7% de los casos ($\chi^2 = 9,49$; $p = ,000$) hallando un valor de ajuste (R^2 Nagelkerke) ,03 para el modelo.

Las Odds Ratio (*OR*) del modelo (véase Tabla 51) indican que los estudiantes tienen un 3% menos de probabilidad de ser víctima de ciberacoso a medida que aumenta una unidad la puntuación del rasgo de neuroticismo.

Tabla 51. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de ciberacoso.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
Víctima	Neuroticismo	-0,03	,01	9,26	,00	0,97	0,95-0,99
	Constante	1,71	,41	17,86	,00	5,56	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; *OR* = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.4.2. Acosadores

Diferencias de medias

Los datos hallados señalan que los acosadores presentaron puntuaciones superiores y estadísticamente significativas en los rasgos de cordialidad y apertura a la experiencia. Los no acosadores, por el contrario, se percibieron con índices significativamente más elevados en neuroticismo (véase Tabla 52). No obstante, las diferencias halladas fueron de pequeña magnitud ($d < 0,29$).

Tabla 52. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos de personalidad entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.

Personalidad	No acosadores	Acosadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Extraversión	39,16(10,10)	40,99(10,52)	-1,51	n.s.	-
Cordialidad	38,97(13,10)	42,20(14,79)	-1,98	,049	-0,23
Conciencia	39,04(11,97)	41,14(13,69)	-1,40	n.s.	-
Neuroticismo	40,57(11,67)	37,17(11,53)	2,50	,013	0,29
Apertura	38,15(11,02)	40,86(12,03)	-2,01	,046	-0,24

Nota. n.s. = no significativo.

Regresiones logísticas

¿Son los rasgos de personalidad predictores significativos de ser acosador de cyberbullying?

Tal y como indica la Tabla 53, fue posible crear un modelo predictivo de ser acosador de cyberbullying a partir de los rasgos de personalidad.

El neuroticismo fue incluido como variable predictora en el modelo logístico. En este caso, la personalidad permite una estimación correcta del 57,3% de los casos ($\chi^2 = 6,20$; $p = ,013$). El valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) se situó en ,028.

Las *OR* del modelo logístico (véase Tabla 53) muestran que los estudiantes tienen un 2% menos de probabilidad de ser acosador de cyberbullying a medida que aumenta una unidad la puntuación del rasgo de neuroticismo.

Tabla 53. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser acosador de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Acosador	Neuroticismo	-0,03	,01	6,07	,014	0,98	0,95-0,995
	Constante	0,80	,41	3,71	,054	2,22	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

5.4.4.3. Observadores

Diferencias de medias

Atendiendo al rol de observador, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en los cinco rasgos de personalidad. Así, los alumnos observadores fueron los que presentaron puntuaciones medias significativamente más altas en extraversión, cordialidad, conciencia y apertura a la experiencia, mientras los sujetos no observadores de conductas de cyberbullying se percieron con índices significativamente más altos en neuroticismo (véase Tabla 54). En cuanto al tamaño del efecto, las diferencias encontradas fueron de pequeña magnitud en los rasgos de extraversión, conciencia, neuroticismo y apertura ($d < 0,49$), y de moderada magnitud en el rasgo de cordialidad ($d = 0,50$).

Tabla 54. Diferencias de medias y desviaciones típicas de rasgos de personalidad entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.

Personalidad	No observadores	Observadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Extraversión	38,18(9,43)	41,47(10,56)	-2,53	,012	-0,33
Cordialidad	36,66(12,60)	43,33(13,86)	-3,89	,000	-0,50
Conciencia	37,32(11,56)	42,21(13,32)	-3,02	,003	-0,39
Neuroticismo	42,17(11,82)	36,49(11,68)	3,74	,000	0,48

Personalidad	No observadores	Observadores	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Apertura	37,15(10,73)	41,75(12,25)	-3,08	,002	-0,40

Nota. n.s. = no significativo.

Regresiones logísticas

¿Son los rasgos de personalidad predictores significativos de ser observador de acoso cibernético?

El análisis de datos permitió la creación de un modelo predictivo a partir de los rasgos de personalidad (véase Tabla 55). En el caso del rol de observador fue la cordialidad la variable incluida como predictora en el modelo logístico.

El modelo permite una estimación correcta del 62,1% de los casos ($\chi^2 = 14,54$; $p = ,000$), siendo el valor de ajuste (R^2 Nagelkerke) del modelo ,08.

Las *OR* del modelo indican que los estudiantes tienen un 4% más de probabilidad de ser observadores de acoso cibernético a medida que aumenta una unidad la puntuación del rasgo de cordialidad. Es decir, que a mayor puntuación en el rasgo de cordialidad mayor probabilidad de asumir el rol de observador en situaciones de violencia cibernética.

Tabla 55. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser observador de ciberacoso.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
Observador	Cordialidad	0,04	,01	13,82	,000	1,04	1,01-1,06
	Constante	-1,39	,42	10,84	,001	0,25	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; *OR* = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Resumen

Seguidamente, se exponen de manera gráfica los resultados obtenidos a través de los diferentes análisis (diferencias de medias y regresión logística) de la relación entre las conductas de ciberacoso y la personalidad.

La Figura 26 muestra de manera esquematizada las puntuaciones medias estadísticamente significativas obtenidas en las siete subescalas de personalidad en función del rol desempeñado en las conductas de acoso cibernético, es decir, no víctima/víctima, no acosador/acosador y no observador/observador. Conviene destacar que únicamente aparecen aquellos rasgos que resultaron estadísticamente significativos tras el análisis de datos.

La Figura 27 representa, por su parte, las *OR* obtenidas en los análisis predictivos (regresión logística) en función de cada rol. En este caso, únicamente se exponen aquellas variables que derivaron de un modelo predictivo, obviando las que no formaron parte de la ecuación.

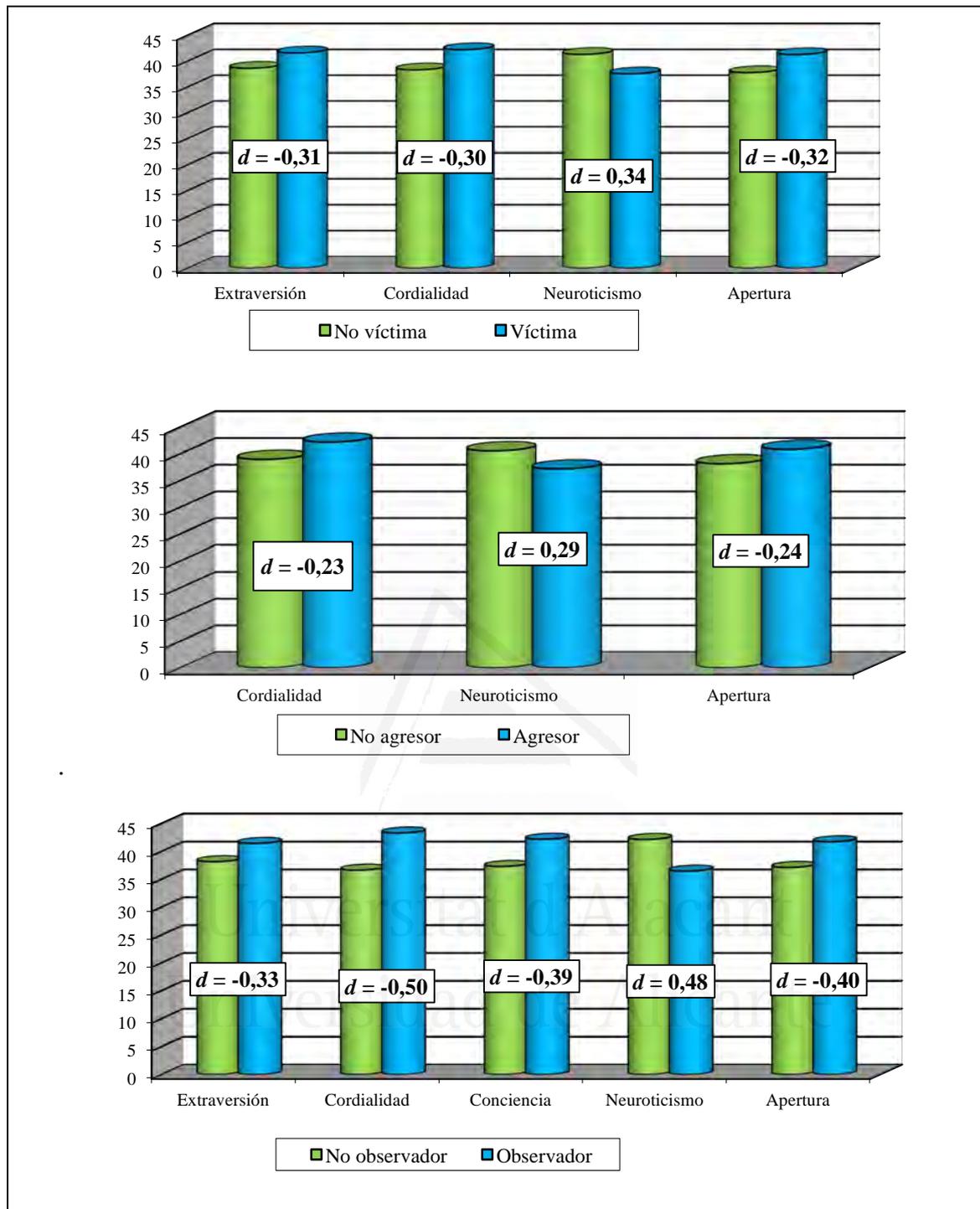


Figura 26. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en personalidad atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso

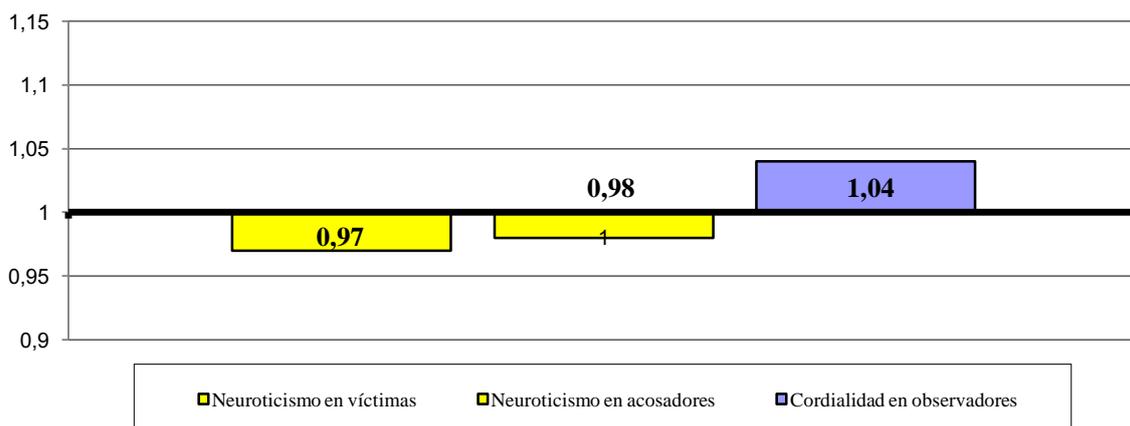


Figura 27. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de la personalidad.

5.4.5. Cyberbullying y metas académicas

Las metas académicas se analizan a partir de los datos obtenidos en el Cuestionario de Metas Académicas (AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991) diferenciando entre Metas de aprendizaje, Metas de refuerzo social y Metas de logro.

5.4.5.1. Víctimas

Diferencias de medias

La Tabla 56 pone de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del rol de víctima, presentando los alumnos que asumen dicho rol puntuaciones medias significativamente más bajas en las metas de aprendizaje y las metas de logro, en comparación con las no víctimas. En ambos casos, las diferencias halladas tuvieron un tamaño del efecto muy grande ($d = 2,38-7,36$). Las metas de refuerzo social, por su parte, no supusieron un criterio de diferenciación significativo entre víctimas y no víctimas.

Tabla 56. Diferencias de medias y desviaciones típicas de metas académicas entre estudiantes víctimas y no víctimas de ciberacoso.

Metas académicas	No víctimas	Víctimas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Metas de aprendizaje	23,77(5,76)	14,35(2,38)	21,77	,000	2,38
Metas de refuerzo social	14,99(6,29)	15,43(3,08)	-0,88	n.s.	-
Metas de logro	20,92(2,98)	4,10(1,77)	67,37	,000	7,36

Nota. n.s. = no significativo.

Regresiones logísticas

¿Son los subtipos de metas académicas predictores significativos de ser víctima de cyberbullying?

A partir de la muestra analizada fue posible crear un modelo logístico para la predicción de ser víctima de cyberbullying a partir de los factores de metas académicas, en concreto a partir de las metas de logro (véase Tabla 57).

El modelo predictivo para cumplir el rol de víctima permite una estimación correcta del 99,4% de los casos ($\chi^2 = 446,62$; $p = ,000$). El valor de ajuste del modelo se situó en R^2 Nagelkerke igual a ,97 para el modelo de metas de logro.

Las *OR* (véase Tabla 57) indican que la probabilidad de ser víctima de acoso cibernético disminuye un 51% por cada unidad que incrementa la puntuación de metas de logro.

Tabla 57. Resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de ser víctima de cyberbullying.

VD	VI	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	<i>OR</i>	I.C. 95%
Víctima	Metas de logro	-0,73	,12	39,74	,000	0,49	0,39-0,61
	Constante	8,59	1,36	39,87	,000	5389,89	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; *OR* = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%

5.4.5.2. Acosadores

Diferencias de medias

Atendiendo al rol de acosador, los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas en sus tres formas. Mientras que los acosadores presentaron puntuaciones medias inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro (tamaño del efecto muy grande, $d = 2,03$ y $d = 7,01$), en el caso de las metas de refuerzo social mostraron índices más elevados en comparación con el grupo de no acosadores (véase Tabla 58), siendo su tamaño del efecto pequeño ($d = -0,39$).

Tabla 58. Diferencias de medias y desviaciones típicas de metas académicas entre estudiantes acosadores y no acosadores de ciberacoso.

Metas académicas	No acosador	Acosador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Metas de aprendizaje	23,72(5,49)	15,04(1,97)	17,26	,000	2,03
Metas de refuerzo social	14,83(6,07)	16,71(2,57)	-3,34	,001	-0,39
Metas de logro	20,73(3,00)	4,06(1,30)	59,46	,000	7,01

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Regresiones logísticas

¿Son los subtipos de metas académicas predictores significativos de ser acosador de cyberbullying?

No fue posible crear un modelo que pronosticara la actuación de acosador en conductas de acoso cibernético a través de las metas académicas, ya que ninguno de los tres subtipos se incluyó en el modelo como predictor estadísticamente significativo del rol de acosador.

5.4.5.3. Observadores

Diferencias de medias

Tal y como se observa en la Tabla 59, al igual que en el caso de los acosadores, los alumnos que desempeñaron el rol de observador presentaron índices significativamente más bajos en metas de aprendizaje y en metas de logro, siendo el tamaño de dichas diferencias muy grande ($d = 2,18$ y $d = 7,98$). En el caso de las metas de refuerzo social, sin embargo, es precisamente este grupo el que mostró puntuaciones significativamente superiores en comparación con los no observadores, presentando dichas diferencias, un tamaño del efecto pequeño ($d = -0,37$).

Tabla 59. Diferencias de medias y desviaciones típicas de metas académicas entre estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso.

Metas académicas	No observador	Observador	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Metas de aprendizaje	23,81(5,54)	14,98(1,87)	16,70	,000	2,18
Metas de refuerzo social	15,23(5,73)	16,83(2,51)	-2,84	,005	-0,37
Metas de logro	20,90(2,81)	4,04(1,19)	61,43	,000	7,98

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Regresiones logísticas

¿Son los subtipos de metas académicas predictores significativos de ser observador de cyberbullying?

Al igual que en el caso del rol de acosador, no fue posible crear un modelo que pronosticara la actuación como observador en situaciones de ciberacoso a partir de las metas académicas, puesto que ninguno de los tres subtipos fueron incluidos en el modelo predictivo.

Resumen

Seguidamente, se exponen de manera gráfica los resultados obtenidos a través de los diferentes análisis (diferencias de medias y regresión logística) de la relación entre las conductas de ciberacoso y las metas académicas.

La Figura 28 muestra de manera esquematizada las puntuaciones medias estadísticamente significativas obtenidas en los tres tipos de metas académicas en función del rol desempeñado en las conductas de acoso cibernético, es decir, no víctima/víctima, no acosador/acosador y no observador/observador. Conviene destacar que únicamente se exponen aquellos subtipos cuyas diferencias resultaron estadísticamente significativas tras aplicar la *t* de Student.

La Figura 29 representa las *OR* obtenidas en los análisis predictivos (regresión logística) en función de cada rol. En este caso, únicamente se muestran aquellas que derivaron de un modelo predictivo, obviando aquellas variables que no formaron parte de la ecuación.

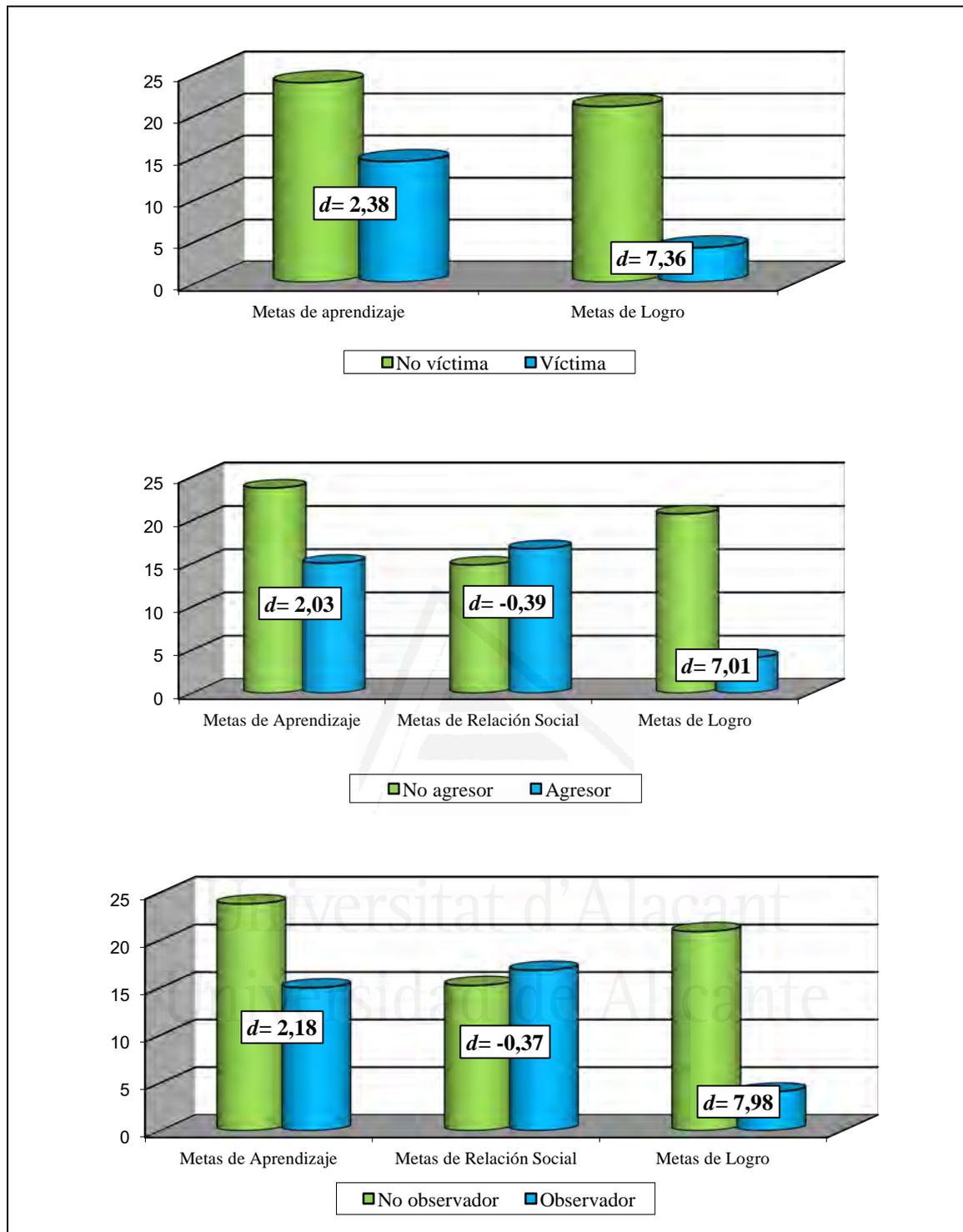


Figura 28. Puntuaciones medias estadísticamente significativas en metas académicas atendiendo al rol desempeñado en conductas de ciberacoso.

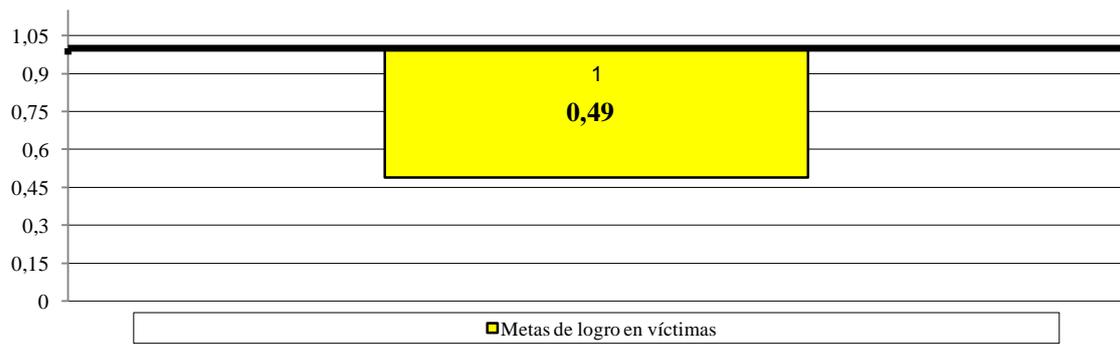


Figura 29. Odds ratio derivadas de los modelos predictivos obtenidos a partir de las metas académicas



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 6

Discusión y conclusiones

En el presente capítulo se lleva a cabo la interpretación de los resultados obtenidos, discutiendo los hallazgos con los encontrados en investigaciones previas y en base a los objetivos e hipótesis planteadas. Del mismo modo, se concluye con las aportaciones más significativas. Para ello, se mantendrá la estructura desarrollada en el apartado de resultados, es decir, se analizará de manera inicial las prevalencias de conductas de ciberacoso en función del rol desempeñado (víctima, acosador y observador), seguido de las diferencias de sexo y curso, para finalizar con el análisis de las variables psicosociales y escolares, en función de los estadísticos de diferencia de medias y regresión logística.

6.1. Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue analizar la prevalencia e impacto del ciberacoso en escolares de 5º y 6º de Educación Primaria, atendiendo a variables psicosociales y escolares, tales como la ansiedad escolar, autoconcepto, agresividad, personalidad y metas académicas. En las siguientes líneas, se discuten los hallazgos obtenidos en función de las hipótesis establecidas.

6.1.1. Estudio de prevalencias de conductas de cyberbullying según rol

Víctimas

Los resultados obtenidos situaron la prevalencia de las conductas de victimización entre el 0,4% y el 16,6%, destacando conductas basadas en la recepción de mensajes con chantajes o amenazas a través del móvil o Internet, llamadas anónimas para atemorizar, ser difamado por Internet, robos de contraseñas de blogs o correo electrónico y recepción de mensajes ofensivos o insultantes por móvil o Internet, siendo esta última la de mayor incidencia. Estos hallazgos pueden ser consecuencia del acceso a Internet cada vez más temprano de los menores. Concretamente, Salmerón et al. (2015) postulan que los jóvenes de entre 10 y 16 años afirman haberse conectado por primera vez a los 9 años. Del mismo modo, el 41% de los jóvenes de 11 años dispone de móvil, alcanzando el 75% a la edad de 15 años. Si bien es cierto que los índices de cibervictimización son más elevados en etapas posteriores (Educación Secundaria), es necesario que la prevalencia obtenida sea

considerada, debido a que la preadolescencia es una etapa de grandes cambios. Además, algunos autores afirman que la mayor prevalencia de ciberacoso se sitúa durante la transición de primaria a secundaria (Price y Dalglish, 2010). En este sentido, las prevalencias obtenidas pueden marcar el inicio de conductas de victimización que pueden llegar a cronificarse en etapas posteriores siendo, por tanto, un momento estratégico para trabajar la concienciación y prevención del fenómeno. Asimismo, es importante tener en cuenta conductas concretas para poder establecer intervenciones más efectivas y enfocadas directamente al problema. En definitiva, tal y como afirma Hernández-Prados (2010), la escasa formación de los padres en las TIC, la desinformación o mal información de los riesgos y la confianza y permisividad en el hogar, pueden dar lugar a que los alumnos de primaria inicien conductas que puedan ser agravadas en etapas posteriores.

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar, a priori, la *hipótesis 1.1.*, en la que se estableció que la prevalencia de cyberbullying en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria es moderada. Dichas evidencias están en consonancia con investigaciones previas (e.g. Ackers, 2012; Del Río et al., 2010; Ministerio del Interior, 2014; Polo et al., 2014; Respectme, 2011; Rivers y Noret, 2010) que señalan prevalencias moderadas de participación en el rol de víctima en primaria. No obstante, existen estudios que sitúan las prevalencias en índices inferiores (e.g. Bauman, 2010; García, 2013; Salmivalli y Pöyhönen, 2012) o superiores (e.g. Albaladejo y Caruana, 2014; Arslan et al., 2012; Beat Bullying Study, 2012; Berger y Blaya, 2012; Kubiszewski et al., 2015; Peláez, 2012; Popovic-Citic et al., 2011).

En cuanto a la disonancia de resultados en el análisis de las prevalencias entre diferentes estudios, Lucas-Molina et al. (2016) aportan, recientemente, las posibles causas que la explican. Inicialmente, las diferencias pueden ser debidas a las causas propias del constructo, es decir, a la falta de consenso en la definición de ciberacoso (Tokunaga, 2010). Al no haberse establecido una definición universal, es posible que cada cuestionario esté midiendo constructos diferentes. Por otra parte, puede ser debido a la enorme variedad de comportamientos que incluye cada cuestionario, los cuales cambian de la mano del vertiginoso avance de las TIC (Garaigordobil, 2011b; Kowalski et al., 2010; Menesini et al., 2011). En este sentido, los cuestionarios deben adaptarse constantemente para estar acordes con las nuevas formas de perpetración que posibilitan las nuevas tendencias tecnológicas. Del mismo modo, puede ser debido al propio formato del cuestionario. Mientras que algunos cuestionarios hacen un par de preguntas y, por lo

tanto, son más genéricos, otros despliegan una serie de cuestiones que les permiten profundizar más en las conductas a evaluar. Por último, queda la propia interpretación que cada sujeto hace de los ítems del cuestionario. En este aspecto se incluye la edad de la muestra, la cultura, la educación recibida, la deseabilidad social, etc. (Ybarra et al., 2012). Todo ello puede dar lugar a que se considere como cyberbullying conductas que no lo son y viceversa, variando en este caso la prevalencia obtenida.

Mención aparte merece lo aportado por Garaigordobil (2013b) con una muestra de 3026 españoles de 12 a 18 años, a través del cuestionario de cyberbullying. En el mismo, se obtiene una prevalencia de participación como cibervíctima del 30,2%, destacando conductas como robos de contraseña, llamadas anónimas, mensajes ofensivos e insultantes, difamación para desprestigiar, suplantación de la identidad y llamadas ofensivas e insultantes. Aunque la muestra del presente estudio está compuesta por alumnos de primaria, se observa que gran parte de las conductas señaladas coinciden con las encontradas en alumnos de secundaria. Todo ello, lleva a la conclusión de que existen ciertas conductas predominantes para sufrir ciberacoso, conductas que dan paso a otras, tales como la suplantación de la identidad o las llamadas ofensivas e insultantes, que se suceden en secundaria. Una posible explicación del mantenimiento de estas conductas es la falta de recursos de los jóvenes a la hora de denunciar estos actos, efecto que puede ser debido a la falta de estrategias de resolución de problemas con las que cuentan los jóvenes, la falta de información, la vergüenza o incluso, llegar a considerar la cibervictimización como algo normal, fruto de las nuevas formas de comunicación (Giménez, 2015).

Por último, conviene destacar que Garaigordobil (2013b) muestra prevalencias y frecuencias de conductas superiores a las halladas en el presente estudio, efecto que puede ser debido al aumento de la franja de edad seleccionada, así como al tamaño de la muestra. Por lo tanto, es posible que el momento evolutivo en el que se encuentren los jóvenes (primaria o secundaria) determine unas frecuencias u otras, marcando primaria el inicio de conductas de victimización y secundaria la prolongación del fenómeno.

Acosadores

En el caso del rol de acosador se observan porcentajes inferiores a los de participación como víctima, situándose los índices entre el 0,4% y el 6,9%. La conducta predominante fue el envío de mensajes ofensivos o insultantes, presentando el resto frecuencias bajas o inexistentes. Una posible explicación a estas diferencias de porcentajes (0,4-6,9% en acosadores frente a 0,4-16,6% de víctimas) puede ser debida a que los acosadores agreden a más de una víctima al mismo tiempo o, incluso, que las víctimas son acosadas por compañeros de otros cursos o colegios. Diversos estudios concluyen, en relación con este aspecto, que los jóvenes que están siendo acosados en la vida real tienden a ser intimidados también a través de los dispositivos electrónicos (Casas et al., 2013; Del Rey et al., 2012; Elledge et al., 2013). En la misma línea, Ortega-Barón et al. (2016) postulan que el agresor tradicional puede llegar a convertirse en cibervíctima cuando está en un medio que no domina como lo hace en la vida real. Además, no se debe olvidar que este tipo de conductas son emocionales y que la comunicación *online* es más fría y requiere de recursos y competencias que el agresor tradicional puede no tener. Teniendo en cuenta que los agresores tradicionales pueden llegar a convertirse en víctimas en el ciberespacio, es lógico que el número de víctimas supere al de acosadores (García-Fernández et al., 2016).

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar la *hipótesis 1.2.*, puesto que, tal y como se estableció, el porcentaje de víctimas fue superior al de acosadores, siendo acorde con diversas evidencias empíricas previas (e.g. Ackers, 2012; Albaladejo y Caruana, 2014; Arslan et al., 2012; Bauman, 2010; Beat Bullying Study, 2012; Berger y Blaya, 2012; Kubiszewski et al., 2015; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et al., 2011; Salmivalli y Pöyhönen, 2012) que sitúan la frecuencia de los acosadores por debajo de la de las víctimas. No obstante, estudios previos señalan la participación como acosador en porcentajes superiores (e.g. Ackers, 2012; Albaladejo y Caruana, 2014; Arslan et al., 2012; Beat Bullying Study, 2012; García, 2013), no existiendo tanta diferencia en la frecuencia de los roles involucrados. Este hallazgo puede ser debido a la diferencia en los instrumentos de medida, la franja de edad o el tipo de muestra. Teniendo en cuenta los resultados hallados, es posible que en la muestra seleccionada las víctimas sean acosadas por alumnos de mayor edad o pertenecientes a otros centros de estudios.

Por otra parte, la disonancia de porcentajes pueda ser debida a la deseabilidad social de los menores y la negativa a identificarse como acosadores. Además, aunque la evaluación es confidencial y anónima, puede que los propios evaluados quieran transmitir una imagen positiva como alumnos, descartando la confesión como acosadores de cyberbullying. Asimismo, es necesario contemplar lo aportado por Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2016) con relación a las conductas consideradas como agresiones. En este sentido, los autores afirman que para los alumnos, determinados modos de agresión son interpretados como formas de acoger y facilitar la comunicación y la interacción entre sus iguales. Del mismo modo, y al igual que en rol de víctima, la disonancia de resultados puede ser debida a factores como la variabilidad del constructo a medir, la variedad de conductas evaluadas, la edad de la muestra, etc.

Atendiendo al rol de acosador, Garaibordobil (2013b) presenta una prevalencia del 15,5% en alumnos de 12 a 18 años, siendo las conductas de mayor frecuencia el realizar llamadas anónimas para atemorizar, robar contraseñas de redes sociales, envío de mensajes ofensivos e insultantes, difamar para desprestigiar, suplantación de identidad y realización de llamadas ofensivas e insultantes. Tal y como se observa, el porcentaje de acoso en secundaria sí es moderado en relación con primaria, de hecho, aumenta la frecuencia de otras conductas que en primaria son ausentes. Una posible explicación a este efecto puede ser la ausencia de consecuencias negativas observadas al realizar el acoso (Zhou et al., 2013) ya que, si un alumno de primaria comienza a acosar y observa que sus actos no tienen consecuencias, es posible que se vea tentado a probar con otras conductas. Del mismo modo, aunque el presente estudio analiza una muestra de primaria, se observa que en secundaria el porcentaje de víctimas supera igualmente al de acosadores, lo que lleva a la conclusión de que el ciberacoso sobrepasa los límites de la escuela y que, posiblemente, los que han sido víctimas en primaria decidan ser acosadores en secundaria.

Por último, conviene señalar que la baja frecuencia de conductas realizadas en el rol de acosador da lugar a que la *hipótesis 1.1.*, la cual ha sido confirmada en el rol de víctima, quede parcialmente confirmada puesto que, en este caso, la prevalencia no es moderada.

Observadores

Atendiendo al rol de observador, los resultados obtenidos fueron superiores al resto de roles. Concretamente, se encontró una participación como testigo de comportamientos de ciberacoso entre el 1,2% y el 31,7% de los encuestados. El presente estudio reveló que la prevalencia de conductas en los roles de víctima y observador fue similar en la mayoría de ítems, lo que permite concluir que los casos de ciberacoso en esta etapa son visibles y observables por los alumnos. En este sentido, las conductas más ampliamente sufridas y observadas por los menores fueron recibir mensajes ofensivos e insultantes, robos de contraseña, recepción de llamadas insultantes, chantajes o amenazas por móvil e Internet, entre otras. La diferencia en las frecuencias de víctimas, acosadores y observadores a favor de estos últimos, puede ser debidas a que los jóvenes son partícipes de ciberacoso fuera de la escuela o en otros grupos de iguales, lo que lleva a la conclusión de que no es un tipo de violencia que se dé únicamente en los entornos escolares, sino que su difusión y magnitud traspasa los límites del centro de estudios (Sastre, 2016). En este sentido, ya no se estaría hablando de un problema escolar, sino más bien de un fenómeno social.

Por otra parte, la alta frecuencia de conductas observadas pone de relieve que el ciberacoso es un fenómeno que está presente en el día a día de los menores. La figura del observador es crucial a la hora de entender el mantenimiento o erradicación del ciberacoso, ya que en función de como reaccionen los testigos, el acoso se prolonga o no a través del tiempo (Salmivalli, 2010). Además, la consecuencia de esta continua exposición al ciberacoso es que los jóvenes lleguen a habituarse y a considerar este fenómeno como algo normal, cuya ocurrencia carece de gravedad. Si un individuo está habituado y no considera las repercusiones negativas que tiene sobre la víctima, no se movilizará ante casos cercanos a él, lo que dará lugar a que el fenómeno siga creciendo, tal y como viene haciendo en los últimos años (Sastre, 2016).

Al igual que en el caso de las víctimas, los resultados obtenidos permiten confirmar la *hipótesis 1.1.*, puesto que la prevalencia de conductas observadas fue moderada. La escasa literatura existente en relación con el papel de los observadores está en sintonía con dichas evidencias (Amemiya et al., 2013; Oliveros et al., 2012; Sakellariou et al., 2012), aunque también existen otras evidencias que señalan mayores índices de participación (Ackers, 2012; Respectme, 2011). Esta disonancia en los

resultados puede ser debida a que los estudios previos utilizan muestras más grandes y sujetos adolescentes o adultos. Del mismo modo, en función del cuestionario con el que son evaluados los sujetos pueden obtenerse resultados diferentes. Por otra parte, es preciso considerar el año de publicación de las investigaciones previas y es que, las TIC avanzan a un ritmo vertiginoso y la aparición de los *smartphones* y otras aplicaciones ha creado una sociedad sin fronteras en la comunicación (Salmerón et al., 2015). En el acoso tradicional, era necesario que todas las partes involucradas estuvieran presentes, efecto que se ha visto favorecido con el cyberbullying, dada la ubicuidad del fenómeno (García, 2013). Posiblemente, los resultados obtenidos en el presente estudio serán dentro de unos años insignificantes si la tecnología sigue avanzando. En este sentido, fenómenos como el cyberbullying son el resultado de la mala gestión de herramientas poderosas (Giménez, 2015).

En lo que al rol de observador se refiere, Garaigordobil (2013b) aporta una prevalencia del 65,1%, destacando la observación de las mismas conductas que en los roles anteriores, es decir, llamadas anónimas y/o insultantes, robos de contraseña, mensajes ofensivos, difamación y suplantación de la identidad. Estas evidencias advierten que el número de observadores duplica al de víctimas y triplica al de acosadores, tanto en primaria como en secundaria confirmando, una vez más, que el ciberacoso es un fenómeno social que se da en todos los ámbitos de la vida de la persona.

Mención aparte merece el hecho de que tanto víctimas, como acosadores y observadores coincidieron en la frecuencia mayoritaria de recibir, realizar u observar mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o Internet. Este hallazgo es coherente teniendo en cuenta las características de la mensajería instantánea en la actualidad. Algunas aplicaciones como Whatsapp, Messenger, Facebook, Instagram, etc., permiten enviar y recibir mensajes de manera inmediata y cuyo contenido puede ser difundido a nivel mundial en cuestión de segundos (Giménez, 2015). De esta forma, no solo es la vía más fácil, accesible y cómoda de protagonizar ciberacoso, sino que también es la más efectiva y la que permite eliminar cualquier huella de participación. Es por ello que dicho hallazgo cobra especial trascendencia a la hora de conocer las vías concretas y predominantes de ciberacoso, puesto que pueden ser clave a la hora de intervenir y prevenir este fenómeno. Analizando lo aportado por Garaigordobil (2013b), se observa que los alumnos de secundaria también coinciden en sufrir, realizar y observar las mismas conductas, sin embargo, mientras que en primaria solo coinciden en una conducta, al

llegar a secundaria se amplía a cinco. Una posible explicación a este aumento podría ser, una vez más, la ausencia de consecuencias negativas, así como el mayor dominio en las relaciones del que disponen los alumnos de secundaria en comparación a los de primaria (Isorna, Navia y Felpeto, 2013).

El presente estudio aporta información trascendente que sitúa los últimos cursos de Educación Primaria como un momento clave en el estudio del ciberacoso, coincidiendo con los cambios característicos de la preadolescencia, así como con la obtención de los primeros teléfonos móviles y la conexión a Internet (Castells, 2014). Del mismo modo, cobra especial relevancia el conocimiento de las conductas de mayor frecuencia en los tres roles, destacando el envío, recepción y observación de mensajes ofensivos e insultantes. El conocimiento de este predominio puede ser muy significativo a la hora de intervenir y prevenir de manera efectiva este fenómeno (Avilés, 2010). Por último, destacar que los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de dotar a las víctimas y observadores de recursos para denunciar, puesto que sus índices son superiores a los de acosadores, efecto que lleva a la conclusión de que el cyberbullying es un fenómeno social que no se circunscribe únicamente al espacio escolar, tal y como ocurre con el acoso tradicional (Sastre, 2016).

6.1.2. Diferencias de sexo y curso en víctimas, acosadores y observadores

6.1.2.1. Diferencias de sexo

Atendiendo a la puntuación total de victimización, acoso y observación de cyberbullying, se observó que las chicas puntuaron significativamente más alto en victimización que sus compañeros del sexo opuesto. Dicha evidencia es coherente con estudios que demuestran una mayor prevalencia de victimización en las chicas (e.g. Brighi et al., 2012; Fenaughty y Harré, 2013; Haung y Chou, 2011; Wade y Beran, 2011; Walrave y Heirman, 2011). Por otra parte, las puntuaciones de acoso y observación fueron similares entre chicos y chicas. Una posible explicación a este hecho es que las chicas también son acosadas por otras chicas, de esta forma no existen diferencias en el rol de acosador y observador, pero si en el de víctimas, puesto que las chicas son acosadas y observadas por los chicos y por sus propias compañeras. Atendiendo a las diferencias de

sexo en función de las conductas predominantes en cada rol, sí se observaron diferencias en los tres roles. A continuación, se detallan los principales hallazgos.

Víctimas

En lo que al rol de víctima respecta, se demostró un predominio significativo a favor de las chicas. Concretamente, estas advirtieron el haber sufrido en mayor medida grabaciones para difundir el material, recepción de llamadas anónimas, chantajes o amenazas, suplantación de la identidad y robo de contraseñas. Una posible explicación a esta diferencia la aportan Estébanez y Vázquez (2013), los cuales afirman que para las chicas las redes sociales se convierten en el referente de su espacio íntimo y una fuente fundamental en la construcción de su autoimagen y autovaloración. Por este motivo, son más usuarias y corren más riesgo de estar involucradas en conductas de ciberacoso (e.g. García et al., 2012; Hoy y Milne, 2010; Lenda y Aiello, 2010; Sendín et al., 2014).

En la misma línea, Buelga et al. (2010) señalan que muchas de las agresiones electrónicas sufridas por las chicas son relacionales, ya que buscan provocar un daño a la víctima a través de su círculo de amistades o bien en su percepción de pertenencia al grupo. Llama la atención que, aun teniendo en cuenta la corta edad de la muestra del presente estudio (10-13 años), ya se observaron conductas de suma gravedad como los chantajes, robos de contraseñas y suplantación de identidad. Este hecho puede ser debido, por una parte, a que las víctimas reciben ataques de personas mayores o, por otra, a que los preadolescentes tienen cierto dominio de estas conductas a su corta edad.

Las evidencias halladas permiten confirmar la *hipótesis 2.1.*, en la que se estableció una prevalencia significativa y superior en las chicas para el rol de víctima. Dichos resultados están en consonancia con publicaciones previas que demuestran el predominio femenino en las conductas de cibervictimización (e.g. Amemiya et al., 2013; Arslan et al., 2012; Barlett y Coyne, 2014; Conell et al., 2014; Del Rio et al., 2010; Navarro y Jasinski, 2013; Nordahl et al., 2013; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et al., 2011; Schultze-Krumbholz et al., 2015; Wachs, Junger y Sittichai, 2015; Wang et al., 2012). Sin embargo, otras investigaciones no encuentran dichas diferencias por sexo (e.g. Allen, 2012; Álvarez-García et al., 2015; Bauman, 2010; Caballo et al., 2012; Kokkinos et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Mishna et al., 2012; Monks et al., 2012; Navarro

et al., 2015; Pelfrey y Weber, 2013; Sticca et al., 2013; Yang et al., 2013), las cuales también se sitúan en consonancia con los hallazgos del presente estudio, puesto que en 10 de las 15 conductas evaluadas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

La disonancia de resultados puede ser debida, en gran medida, a los diferentes instrumentos de medición. En este sentido, mientras algunos cuestionarios hacen preguntas en función de lo acontecido en el último año, otros se centran únicamente en los últimos dos o tres meses. Del mismo modo, entra en juego la deseabilidad social puesto que, aunque el cuestionario es anónimo y confidencial, puede que a los chicos les cueste más llegar a reconocer que han sido víctimas de acoso.

En este sentido, Garaigordobil y Aliri (2013), con una muestra de 3026 jóvenes de 12 a 18 años a través del test de cyberbullying, señalan la existencia de un predominio de chicas víctimas en las siguientes conductas: recibir llamadas anónimas, acoso sexual por móvil o Internet, suplantación de la identidad, robos de contraseña y difamación. Aun existiendo una diferencia de edad en la muestra de Garaigordobil y Aliri (2013) con la del presente trabajo, tres de las conductas coinciden. Por ello, se puede considerar que dichas conductas son de mayor vulnerabilidad para las chicas. Del mismo modo, es preocupante observar que las chicas durante la Educación Secundaria pueden llegar a sufrir acoso sexual por el móvil o Internet. Puesto que no hay constancia de que ocurra en primaria, es posible que este tipo de conductas más graves sean consecuencia de la impunidad de estos actos, sumado a que durante la adolescencia acontecen las primeras experiencias sexuales (Catalá et al., 2014). En cualquier caso, la etapa de primaria se sitúa como un momento clave en el estudio del ciberacoso.

Acosadores

En el caso del rol de acosador, se mostró un mayor predominio de las chicas en 7 de las 15 conductas. En este sentido, las chicas informaron de una mayor participación en conductas como realizar llamadas ofensivas o insultantes por móvil o Internet, haber agredido para grabarlo y colgarlo en Internet, difundir fotos o vídeos por móvil o Internet, realizar chantajes o amenazas por móvil o Internet, haber robado contraseñas de blogs o correos electrónicos personales, acosar sexualmente por móvil o Internet y difamar y

extender rumores a través de Internet. Este hallazgo inesperado (predominio de chicas acosadoras) puede explicarse a partir de los argumentos de Hernández y Alcoceba (2015), al destacar que las principales diferencias de sexo se deben a la percepción de riesgo. En este sentido, las chicas asocian el riesgo en las redes sociales con la privacidad e intimidad focalizada en los datos personales sobre la localización personal y el uso de fotos (chantajes, sextorsión, etc.), mientras que los chicos perciben menos riesgos en las redes sociales, que son para ellos espacios controlados donde poder desenvolverse.

Atendiendo a dichas aportaciones, los chicos actúan en menor medida como acosadores y víctimas puesto que tienen mayor control del espacio dado que su nivel de involucración es menor, mientras que las chicas son más vulnerables a ser tanto víctimas como acosadoras puesto que para ellas el ciberespacio cobra un sentido más relacional y personal. Del mismo modo, ellas son más usuarias de las redes sociales que ellos, por lo tanto, están más expuestas (García et al., 2014; Giménez, 2015). Asimismo, es necesario destacar las aportaciones de Eroglu et al. (2015) los cuales, tras encontrar resultados similares a los de la muestra de estudio, concluyen que puede que las chicas traten de compensar la contención de la agresividad real a través de la red. No obstante, hay que tener presente que, a la vez que son las chicas las más propensas a participar en actos de cyberbullying, también son las más susceptibles a los efectos negativos del mismo (Kowalski et al., 2014).

Con relación a la *hipótesis 2.2.*, la cual expuso que las prevalencias del rol de acosador serían superiores en el grupo de chicos, no es confirmada, ya que las evidencias halladas posicionan a las chicas como acosadoras predominantes en la mayoría de las conductas medidas. Estos resultados se sitúan en contraposición a lo aportado por el grueso de investigaciones previas (e.g. Amemiya et al., 2013; Arslan et al., 2012; Calvete et al., 2010; Del Río et al., 2010; Gofin y Avitzou, 2012; Huang y Chou, 2010; Nordahl et al., 2013; Pelfrey y Weber, 2013; Polo del Rio et al., 2014; Popovic-Citic et al., 2011; Vieno et al., 2011; Wang et al., 2012; Yilmaz, 2011) que caracterizan a las chicas como víctimas y a los chicos como acosadores. Asimismo, otras se centran en la ausencia de dichas diferencias (e.g. Allen, 2012; Álvarez-García et al., 2015; Bauman, 2010; Kokkinos et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Navarro et al., 2015; Pelfrey y Weber, 2013; Sticca et al., 2013; Wade y Beran, 2011; Yang et al., 2013), las cuales, están en parte en consonancia con los hallazgos obtenidos, puesto que en 8 de las 15 conductas no se hallaron diferencias en función de la variable sexo.

La diferencia de resultados puede ser debida, al igual que en el caso de las víctimas, a los cuestionarios utilizados en relación con la duración de los ítems, es decir, si preguntan por conductas en el último año, semestre, trimestre, etc. Del mismo modo, el tamaño de la muestra puede ser también determinante a la hora de establecer conclusiones. No obstante, estudios recientes apuntan, al igual que el presente, a la tendencia de las chicas a estar más involucradas en conductas de ciberacoso (Barboza, 2015; Kowalsky et al., 2015; Smith, 2015), lo que puede que sea una evidencia más de que las TIC avanzan a un ritmo vertiginoso, produciendo cambios en las tendencias predominantes.

Resulta relevante detenerse en los resultados obtenidos por Garaigordobil y Aliri (2013) en una muestra de 3026 alumnos de secundaria (12-18 años). Tras administrar el *Screening de Acoso entre Iguales* (Garaigordobil, 2013a), las autoras destacan la prevalencia de chicos en el rol de acosador en 9 de las 15 conductas medidas. El hecho de que en primaria sean las chicas las acosadoras y en secundaria lo sean los chicos lleva a pensar que, posiblemente, las chicas de primaria acosen a otras chicas y los chicos no entren a formar parte de este fenómeno de manera activa hasta secundaria. Aportaciones como la de Del Rio et al. (2010) avalan esta idea, ya que afirman que existe una clara diferenciación entre las preferencias en función del sexo en la que ellos asocian el uso de dispositivos electrónicos con actividades de acción (oferta lúdica) y ellas con su función más relacional. García (2013), por su parte, señala que la violencia verbal (rumores, insultos, mentiras, etc.) ha sido siempre más característica de las chicas, mientras que la violencia física de los chicos. Atendiendo a ello, se puede desprender que la violencia verbal característica de las chicas se ha adaptado a las nuevas formas de comunicación a través del medio electrónico y, por lo tanto, sigue siendo protagonizada por ellas.

Por otra parte, es necesario prestar atención a las conductas de acoso predominantes por parte de las chicas. Aunque cualquier tipo de acoso es de suma gravedad, aparecen ítems como el agredir a alguien para grabarlo y difundirlo o el acosar sexualmente. Estos hallazgos marcan un punto de inflexión en las investigaciones sobre cyberbullying, puesto que ponen de manifiesto que las menores de 10 a 13 años afirman realizar conductas que son penadas por la ley cuando son efectuadas por adultos. En este caso, ya no se habla de formas de comunicación o de relación, sino más bien de delitos contemplados y penados, los cuales pueden verse beneficiados por el anonimato del que

gozan las nuevas tecnologías. En este sentido, la presente investigación aporta datos novedosos que requieren ser verificados en futuros estudios.

Observadores

Por último y atendiendo al rol de observador, se encontró nuevamente una participación significativamente superior de las chicas frente a los chicos en 5 de los 15 ítems analizados. Concretamente, las chicas participan como testigos de conductas como la difusión de fotos o vídeos privados por móvil o Internet, llamadas anónimas para atemorizar, acoso sexual por móvil o Internet, suplantación de identidad y burlas en blogs y chantajes para no desvelar secretos en la red. Estos resultados son coherentes, puesto que los ítems observados coinciden en gran medida con los señalados en los roles de víctima y acosador. De esta forma, se constata una vez más la posibilidad de que el uso relacional de las TIC haga a las chicas más susceptibles de presenciar actos de acoso, puesto que los chicos las utilizan con fines más lúdicos (Del Rio et al., 2010).

En cuanto a la *hipótesis 2.3.*, la cual quedó abierta a mayor evidencia empírica debido a la inexistencia de estudios que analizaran las diferencias de sexo en primaria en el rol de observador, se concluye que las chicas observan proporcionalmente más conductas de ciberacoso que los chicos. En este sentido, aunque haya mayor predominancia de chicas observadoras, estudios previos ponen de manifiesto que son precisamente las chicas observadoras las que muestran más comportamientos prosociales y que las víctimas de ciberacoso son más propensas a ayudar a otras víctimas cuando actúan como observadoras (Ang y Goh, 2010).

Es preciso discutir estos hallazgos con las aportaciones de Garaigordobil y Aliri (2013) en relación con este rol. Las autoras, tras analizar a una muestra de 3026 alumnos de secundaria a través del *Screening de Acoso entre Iguales* (Garaigordobil, 2013a) destacan, al igual que en presente estudio, a las chicas como observadoras. Concretamente, predominan en 10 de las 15 conductas evaluadas, entre las que se incluyen las halladas en la presente investigación. Estos hallazgos son relevantes, puesto que permiten afirmar que los últimos ciclos de Educación Primaria son clave para intervenir en la concienciación de los que actúan como testigos de casos de ciberacoso. Si en estas etapas se dota a los alumnos de recursos para hacer frente a estas situaciones,

posiblemente al llegar a secundaria puedan actuar en consecuencia y evitar el desarrollo de este fenómeno.

Al igual que ocurre en el rol de acosador, las alumnas advirtieron haber observado situaciones de acoso sexual a través de las TIC. Este hallazgo es de suma trascendencia puesto que, tal y como se indicaba con anterioridad, esta conducta está penada por la ley. El hecho de que estas conductas se sucedan en etapas tan tempranas no es más que el reflejo del enorme poder que puede tener un medio electrónico en las manos equivocadas. Del mismo modo, alerta de la necesidad de dotar a los padres y formadores de la información necesaria para transmitir los riesgos y dotar al alumnado de estrategias de uso adecuado (protección, información, estrategias de afrontamiento, etc.) y búsqueda de ayuda ante casos de ciberacoso.

Los resultados obtenidos son relevantes atendiendo a los hallazgos de investigaciones previas. Si bien es cierto que en la muestra total únicamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en el caso de la victimización, al analizar en profundidad los ítems del cuestionario se observó una predominancia significativa de las chicas en diversas conductas en los tres roles involucrados. Para encontrar resultados similares, es necesario remitirse a muestras de secundaria (e.g. Balakrishnan, 2015; Beckman et al., 2013; Eroglu et al., 2015; Kokkinos et al., 2016; Rivers y Noret, 2010; Snell y Englander, 2010; Valverde et al., 2014), ya que hasta el momento no se dispone de dichas evidencias en muestras de primaria o en colectivos de primaria y secundaria en su conjunto.

No obstante, es importante ser cauto y preciso a la hora de interpretar las evidencias halladas ya que el análisis de la magnitud de las diferencias por sexo es muy pequeña (Cohen, 1988). El hecho de encontrar tamaños del efecto pequeños no significa que dichas diferencias no existan, si no que la relevancia teórica y práctica de tales diferencias no pueden ser empíricamente apoyadas (Cohen, 1988). Por tanto, los resultados de este estudio llevan a concluir que, a pesar de detectar que las conductas de ciberacoso varían significativamente por sexo, la relevancia empírica no es suficiente para considerarla en el diseño de programas de intervención que prevengan el ciberacoso.

6.1.2.2. Diferencias de curso

Atendiendo al curso de los encuestados, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre 5º y 6º de primaria en la puntuación total de las subescalas de victimización, perpetración y observación de ciberacoso. Este hallazgo es coherente con estudios que confirman que la edad no es una variable significativa a la hora de estudiar el ciberacoso (e.g. Brown et al., 2014; Giménez et al., 2014; Hu et al., 2013; Monks et al., 2012; Varela et al., 2014). No obstante, atendiendo a los ítems del cuestionario de manera pormenorizada, sí se evidenciaron algunas diferencias en los tres roles.

Víctimas

Los alumnos de 6º de primaria presentaron puntuaciones significativamente superiores en 2 de las 15 conductas. Concretamente, los alumnos más mayores consideraron haber sido víctimas de la realización de vídeos trucados y humillantes y su posterior difusión por Internet, así como ser el objetivo de amenazas de muerte a través de alguna TIC. Estos resultados guardan coherencia con lo aportado por investigaciones previas que señalan el tránsito de primaria a secundaria como el momento de máxima participación en cyberbullying (Price y Dalgheish, 2010). Por otra parte, es relevante centrar la atención en las conductas predominantes, ya que son de suma gravedad. Es posible que estos alumnos estén recibiendo el acoso por parte de compañeros o conocidos de mayor edad, lo que puede explicar una de las formas en la que los menores se introducen en la participación de conductas de acoso. Del mismo modo, es posible que los alumnos de 6º de primaria sean más victimizados precisamente por disponer, en mayor medida, de dispositivos móviles en comparación con los compañeros de 5º (Salmerón et al., 2015).

En relación con las evidencias halladas, se confirma la *hipótesis 3.1.*, ya que se prueba la existencia de episodios de ciberacoso a edades cada vez más tempranas, concretamente en 5º y 6º de Educación Primaria. Dicho hallazgo se sitúa en consonancia con estudios previos (e.g. Aoyama et al., 2011; Balakrishnan, 2015; Buelga et al., 2010; Del Río et al., 2010; Giménez, 2015; González y Calvo, 2012; Navarro et al., 2013; Oliveros et al., 2012; Polo del Río et al., 2014; Robson y Witenberg, 2013; Sakellariou et

al., 2012; Yang et al., 2014), que demuestran la existencia de cyberbullying desde la etapa de primaria. Con relación a la *hipótesis 3.2.*, en la que se estableció que el porcentaje de víctimas permanece invariable entre 5º y 6º de primaria, se confirma parcialmente, puesto que los resultados hallados en la muestra de estudio demostraron, en el análisis de los ítems, que los alumnos de 6º de primaria fueron más victimizados únicamente 2 de las 15 conductas evaluadas. Dichos resultados están en consonancia con investigaciones que encuentran un aumento de victimización con la edad (Mishna et al., 2012) y, en parte, en congruencia con estudios previos que demuestran que los comportamientos de cibervictimización se mantienen estables a lo largo de los años (e.g. Bauman, 2010; Hemphill et al., 2012; Lauren y Ratliffe, 2011; Walrave y Heinrman, 2011).

Del mismo modo, es consistente con lo aportado por Garaigordobil (2015b) con una muestra de 3026 españoles de 12 a 18 años, en el que se pone de relieve que los porcentajes de víctimas permanecen estables a lo largo de la franja de edad seleccionada. Aun habiendo utilizado una muestra de secundaria, los hallazgos obtenidos por Garaigordobil (2015b) están en sintonía con los hallados en el presente estudio, hecho que destaca que aun produciéndose cambios conductuales en el tránsito de primaria a secundaria (Isorna et al., 2013), los jóvenes siguen siendo victimizados. Por lo tanto, las conductas de victimización que adquieren los jóvenes en etapas tan tempranas como las de Educación Primaria, no cesan con el paso a cursos posteriores.

Acosadores

Respecto a los comportamientos del rol de acosador, se evidenciaron de nuevo diferencias estadísticamente significativas entre ambos cursos. Por una parte, los alumnos de 5º de primaria destacaron en conductas como haber robado fotos para difundirlas por móvil o Internet y haber realizado chantajes o amenazas por medio de llamadas telefónicas o mensajes de texto, mientras que los alumnos de 6º de primaria fueron los que predominaron significativamente en chantajear a otros para no desvelar secretos en la red. Estos resultados pueden ser debidos a que los alumnos de 5º de primaria inician sus comportamientos como acosadores y, al no ver consecuencias en sus actos, van agravando las conductas en cursos posteriores, para posiblemente dar paso en secundaria a todo un despliegue de conductas de acoso.

Todo ello da lugar a que la *hipótesis 3.3.*, en la que se estableció que el porcentaje de acosadores aumentaría con el paso de los años, se confirme parcialmente, puesto que los alumnos de 5º de primaria muestran puntuaciones superiores en determinadas conductas, mientras que los de 6º destacan en otras. Debido a que la franja de edad es mínima, los resultados obtenidos están en consonancia con aquellos estudios que no hallan diferencias de perpetración en función de la edad (Monks et al., 2012) y en contraposición con otros que consideran que el acoso aumenta con la edad (Bauman, 2010; Lauren y Ratliffe, 2011; Mishna et al., 2012). Del mismo modo, los hallazgos obtenidos están en contraposición con lo aportado por Garaigordobil (2015b), quien demuestra que los índices de acosadores aumentan durante la adolescencia.

La disonancia de resultados puede ser explicada por las distintas muestras de estudio (primaria frente a secundaria), puesto que los índices de participación en secundaria son superiores a los encontrados en primaria. Tal y como se ha indicado con anterioridad, la transición hacia Educación Secundaria puede ser complicada para los alumnos, lo que puede dar lugar a que conductas que se inician en cursos anteriores se perpetúen o cronifiquen posteriormente. En este sentido, Isorna et al. (2013) explican que los cambios conductuales experimentados en la transición de una etapa a otra pueden verse caracterizados por los siguientes aspectos: mayor tendencia a la disminución del autoconcepto, decrecimiento de las notas, cambios en las relaciones sociales y en el clima institucional, diferencias en la metodología didáctica y en la relación con los profesores, y un descenso en el interés por las asignaturas. Si a ello se le suma el hecho de que puede que hayan iniciado en primaria su participación como acosadores de cyberbullying, puede que las TIC se terminen convirtiendo en sus mayores aliadas en estos momentos de cambio.

No obstante, si se detiene la atención en los tipos de conductas elegidas por los acosadores, los resultados obtenidos sí están en consonancia con lo establecido por Garaigordobil (2015b), la cual destaca que, entre las conductas predominantes en el papel de acosador en secundaria, están el difundir fotos/vídeos privados y chantajear/ amenazar mediante llamadas o mensajes. En este sentido, los alumnos pueden mantener en etapas posteriores determinadas conductas y sumar otras, pudiendo llegar a convertirse en unos especialistas en conductas de acoso.

Observadores

Atendiendo al rol de observador, son los alumnos de 5º de primaria los que presentan prevalencias significativamente superiores en 2 de las 15 conductas medidas. Concretamente, advierten haber sido testigos de llamadas anónimas para atemorizar y de acoso sexual por móvil o Internet. Estos hallazgos son coherentes con la información obtenida en los roles anteriores. No obstante, cabe la posibilidad de que esas conductas observadas hayan ocurrido fuera de las dependencias de la escuela y, por lo tanto, hayan sido protagonizadas por alumnos de mayor edad. En cualquier caso, es evidente que el ciberacoso es visible y observable en etapas tempranas.

En cuanto a la *hipótesis 3.4.*, que estableció que la prevalencia de observadores aumenta con la edad, siendo mayor en 6º de primaria, no es confirmada, puesto que son los alumnos de 5º los que han mostrado mayor prevalencia en conductas como ser conocedores de llamadas anónimas para atemorizar y de acoso sexual por móvil o Internet. Estos resultados están en consonancia con evidencias previas que afirman que el nivel de violencia observado a través de las TIC aumenta hasta los 13 años y disminuye posteriormente (Álvarez-García et al., 2011). Por otra parte, están en contraposición con los encontrados por Garaigordobil (2015b), la cual constata que conforme aumenta la edad, aumenta la cantidad de observadores.

La contradicción de los resultados obtenidos con relación a investigaciones previas, puede ser debida a las razones citadas en el apartado de prevalencias. En este sentido, se destaca la falta de consenso a la hora de definir el constructo, es decir qué conlleva ser víctima, acosador u observador (Tokunaga, 2010), o la interpretación que pueda dar cada sujeto en función de su educación, cultura, deseabilidad social, edad, etc. (Ybarra et al., 2012) porque, en definitiva, los resultados dependen de la persona que lo informa (Wegge, Vandebosch, Eggermont, van Rossem y Walrave, 2016), sin obviar las franjas de edad a las que se refieren los estudios.

No obstante, y al igual que en la variable sexo, parece que la edad no es un factor determinante en este periodo (10-13 años), ya que las medias en conductas de ciberacoso (víctimas, acosadores y observadores) se mantienen prácticamente invariables a través de los cursos y la magnitud de las diferencias encontradas es pequeña o muy pequeña.

6.1.3. Variables psicosociales y escolares

A continuación, se desarrolla la discusión acerca de las variables psicosociales y escolares, a saber, la ansiedad escolar, el autoconcepto, la agresividad, la personalidad y las metas académicas, atendiendo a cada rol involucrado (víctimas, acosadores y observadores). Los hallazgos obtenidos se analizan atendiendo a las diferencias de medias y los modelos de regresión logística hallados.

6.1.3.1. Ansiedad escolar

Víctimas

En lo que a ansiedad escolar se refiere, las víctimas presentaron puntuaciones más elevadas en ansiedad ante la victimización. Dicho hallazgo es coherente teniendo en cuenta el miedo que para una persona victimizada puede generar el hecho de volver a verse acosada. Además, las víctimas a través del móvil e Internet manifiestan síntomas de ansiedad como sudoración, pesadillas, enfado, cansancio y tienen preocupaciones sociales y falta de concentración (Polo del Rio et al., 2014). Una posible explicación es el hecho de que cuando un menor se ve victimizado despierta todo un repertorio de conductas que le alertan de que corre peligro. El problema es que no todas las situaciones corresponden a peligros reales, lo que hace que la persona sienta ansiedad solo con el simple hecho de imaginarse de nuevo victimizada.

Lo anteriormente citado, permite la confirmación parcial de la *hipótesis 4.1.*, en la que se estableció que las víctimas presentarían índices elevados en ansiedad escolar, especialmente en ansiedad ante la evaluación negativa de otros y la ansiedad ante la victimización. En este caso, las víctimas sí presentaron puntuaciones elevadas en ansiedad escolar, aunque las diferencias fueron estadísticamente significativas únicamente en el factor de ansiedad ante la victimización. Estos resultados son acordes con investigaciones que analizan la ansiedad generalizada (Price et al., 2013), así como con estudios de bullying como el de Arroyave (2012), en el que se demuestra que una de las principales consecuencias del acoso tradicional es la ansiedad, concretamente la fobia escolar. Del mismo modo, los hallazgos obtenidos son congruentes con evidencias empíricas que analizan la ansiedad social y que sitúan a las víctimas como las mayores perjudicadas (e.g. Aoyama et al., 2011; Batrina, 2014; Campbell et al., 2013; Carozzo et

al., 2012; Cohen y Kendall, 2015; Dempsey et al., 2010; Garaigordobil, 2011a, 2014; Giménez et al., 2015; Kowalski et al., 2010; Prenafetta, 2014; Price et al., 2013; Went y Lisboa, 2013; Wright, 2015).

Por otra parte, la ansiedad ante la victimización es demostrada en estudios precedentes como el de García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo (2011), donde corroboran que el miedo al ciberacoso y, por ende, a sentirse inseguro en la escuela, tiene impacto de riesgo relevante en la condición de cibervíctima. El miedo, según Pereira y Matos (2015), es una emoción que surge de la percepción de riesgo combinada con la sensación de que es una ofensa personal. Del mismo modo, está demostrado que las víctimas de bullying, que presentan ansiedad como consecuencia de los acontecimientos vividos son, en muchas ocasiones, víctimas de acoso cibernético o incluso se convierten en acosadores (e.g. Kowalski y Limber, 2013; Kowalski et al., 2012; Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Schneider et al., 2012).

En cuanto a la no confirmación de la ansiedad ante la evaluación social, los hallazgos del presente estudio se sitúan en contraposición con investigaciones previas que establecen esta variable como determinante a la hora de entender la victimización (Navarro et al., 2012; Navarro y Yubero, 2012; Pabian y Vandebosch, 2016). En este sentido, estudios previos argumentan que ser víctima de acoso electrónico aumenta la preocupación sobre las evaluaciones que hacen los otros, así como la angustia por el posible rechazo social. Una posible explicación a esta disonancia tiene que ver con el instrumento de medida. Mientras que en el presente estudio se utiliza una escala de ansiedad escolar, el grueso de investigaciones previas selecciona instrumentos basados en modelos teóricos de ansiedad social, por lo tanto, en cierta forma se están midiendo constructos diferentes que aumentan la susceptibilidad de cambio en los resultados. Por otra parte, es posible que el hecho de que el acoso en primaria se sitúe en momentos iniciales de aparición, de lugar a que no exista todavía un aumento de la ansiedad/miedo a la evaluación social. Atendiendo a ello, es fundamental la realización de estudios longitudinales que analicen esta cuestión.

En cuanto a estudios con muestras más amplias (Pabian y Vandebosch, 2016), las diferencias pueden ser motivo del cambio experimentado al llegar a la adolescencia. En este sentido, Isorna et al. (2013) señalan que mientras en primaria las relaciones se caracterizan por un clima escolar personal y un círculo de amistades más controlado y

ligado al juego, al llegar a secundaria el clima escolar pasa a ser más distante y el círculo de amistades es más cerrado, además de existir una clara dependencia afectiva del grupo.

Con relación a la *hipótesis 4.2.*, la cual estableció que las puntuaciones elevadas en ansiedad escolar (especialmente la ansiedad ante la evaluación negativa) predecían la participación en el rol de víctima, queda confirmada de manera parcial. Los resultados obtenidos en la presente investigación situaron a los factores de ansiedad ante el castigo escolar y ansiedad psicofisiológica como variables predictoras de la victimización. Concretamente, la ansiedad ante el castigo escolar predijo negativamente el actuar como víctima, mientras que la ansiedad psicofisiológica lo hizo de manera positiva. Dichas evidencias son contrarias a lo hallado en publicaciones previas, que establecen la ansiedad ante la evaluación social como modelo predictivo (Navarro et al., 2012; Pabian y Vandebosch, 2016). Tal y como se indicó con anterioridad, estas diferencias de resultados pueden ser debidas a que en la presente investigación se mide la ansiedad escolar y, que el resto de estudios analizan el constructo ansiedad social. No obstante, sí es acorde con investigaciones como la de Maddison y Jeske (2014) en la que se afirma que percibir la posibilidad de ser víctima predice el miedo a la victimización en entornos tradicionales. Teniendo en cuenta el probado solapamiento entre en acoso tradicional y el ciberacoso, es aceptable que sus conclusiones sean extrapoladas a los entornos electrónicos. Del mismo modo, estudios sobre ansiedad social la sitúan como predictora de la victimización (Van den Eijnden et al., 2014), mientras que otros demuestran una relación bidireccional en la que la ansiedad actúa como predictora de la victimización y esta, a su vez, como predictora de ansiedad social (Cappadocia et al., 2013; Wright, 2015).

Una posible explicación de los resultados obtenidos, la aportan Navarro y Yubero (2012), los cuales postulan que la ansiedad se relaciona con el uso de la comunicación *online* guiada, ya que sus usuarios sienten menos vergüenza y se atreven a hablar más, aumentando de esta forma su deseo de hacer amigos por Internet, mostrándose más vulnerables a cualquier ataque. La comunicación *online* puede tener cierto efecto de compensación social debido a que los menores más ansiosos entienden que Internet facilita la comunicación. En el caso del modelo predictivo de la ansiedad ante el castigo escolar y la ansiedad psicofisiológica, pueden ser entendidos como dos motivos de hacerse visibles ante los acosadores. Un alumno que presenta poca ansiedad ante el castigo escolar y altos niveles de psicofisiológica lo puede mostrar en diversas situaciones

del día a día en la escuela, haciendo que los acosadores aprovechen esta condición para seleccionar a sus víctimas.

García-Fernández et al. (2013), encuentran en una muestra de 520 adolescentes (12-18) españoles a través del IAEP, que los alumnos con éxito académico presentan más ansiedad ante el castigo escolar, entre otros tipos ansiedad. Del mismo modo, la ansiedad ante el fracaso y ante el castigo escolar, predicen significativamente un mejor rendimiento académico y éxito general. En este sentido, se puede observar que la ansiedad ante el castigo escolar precide en menor medida la participación como víctima, a la vez que explica el mejor rendimiento y el éxito general, por lo que probablemente los acosadores elijan a víctimas poco exitosas para sus ataques, siendo la baja ansiedad ante el castigo escolar y la ansiedad psicofisiológica los indicios de mayor debilidad.

Acosadores

Los hallazgos obtenidos caracterizaron a los acosadores como personas con baja ansiedad ante la evaluación escolar. Así, los acosadores en comparación a los no acosadores se muestran menos ansiosos cuando tienen que salir a la pizarra, leer en voz alta o exponer trabajos. Teniendo en cuenta que en el resto de dimensiones de la ansiedad escolar no se hallaron diferencias entre acosadores y no acosadores, puede que el perfil de los acosadores sea ajustado y no necesariamente desadaptativo, como se considera en la literatura científica (Giménez, 2015).

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, la *hipótesis 4.3.* se confirma, ya que los acosadores no presentaron índices elevados en ansiedad escolar. De hecho, el factor de ansiedad ante la evaluación escolar fue significativamente inferior en los acosadores frente a los no acosadores. Los resultados obtenidos son acordes con investigaciones previas en las que únicamente se relaciona el papel de víctima con índices elevados de ansiedad (e.g. Aoyama et al., 2011; Batrina, 2014; Campbell et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Cohen y Kendall, 2015; Dempsey et al., 2010; Garaigordobil, 2011a, 2014; Giménez et al., 2015; Kowalski et al., 2010; Prenafetta, 2014; Price et al., 2013; Went y Lisboa, 2013; Wright, 2015).

No obstante, los resultados de este estudio son contrarios a otros trabajos que hallan que el papel de perpetrador correlaciona con puntuaciones altas en ansiedad (Yang

et al., 2013) y otros que señalan a todos los involucrados como personas altamente ansiosas (e.g. Aricak et al., 2010; Carrasco y Navas, 2013; Gámez-Guadix et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Nordahl et al., 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Tomsa et al., 2012). Dichas disonancias pueden ser explicadas por las distintas metodologías utilizadas, especialmente por factores relevantes como la determinación del número de participantes, su representación y los instrumentos aplicados (Polo del Rio et al., 2014).

En cuanto a la *hipótesis 4.4.*, en la que se estableció que la ansiedad escolar no sería un predictor de la participación como acosador en actos de ciberacoso, no se confirma, ya que los resultados hallados en el modelo predictivo asociaron la alta puntuación en ansiedad ante la evaluación escolar con una menor probabilidad de ser acosador, así como una mayor probabilidad de ser acosador a medida que aumenta la ansiedad psicofisiológica. En cuanto a la ansiedad ante la evaluación escolar, resulta interesante comprobar una vez más como el ser acosador no está necesariamente ligado a un peor ajuste académico, tal y como ocurre con el acoso tradicional (Aguilar, 2015). En este sentido, García-Fernández, Lagos, Gonzálvez, Vicent e Inglés (2015) evidencian, en una muestra de 1284 estudiantes chilenos de 14 a 18 años, que los bajos niveles de ansiedad escolar se explican por los altos índices en autoeficacia académica percibida. De esta forma, si los acosadores presentan bajos niveles en ansiedad escolar puede, incluso, que posean una autopercepción académica ajustada, efecto que puede explicar sus bajas puntuaciones en ansiedad ante la evaluación escolar.

Tal y como se observa, tanto víctimas como acosadores compartieron como modelo predictivo la ansiedad psicofisiológica, lo que avala aquellos estudios que advierten de ansiedad en todos sus involucrados (e.g. Aricak et al., 2010; Carrasco y Navas, 2013; Gámez-Guadix et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013; Nordahl et al., 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Tomsa et al., 2012) y arroja datos acerca de la presencia de ciertas somatizaciones en ambos roles. Por otra parte, mientras que el rol de víctima se explica por menor ansiedad ante el castigo escolar, el acoso es predicho por puntuaciones inferiores en ansiedad ante la evaluación escolar, hecho que puede ser debido a los sentimientos de impunidad que presentan los roles involucrados en cyberbullying (Giménez, 2015).

Observadores

Las evidencias halladas pusieron de relieve que los observadores de ciberacoso fueron menos ansiosos. Concretamente, presentaron menores índices de ansiedad ante la evaluación escolar, al igual que los acosadores. En este sentido, puede que los observadores no presenten ansiedad ante situaciones como salir a la pizarra, leer en voz alta o exponer trabajos en público. Al igual que ocurre con el rol de acosador, los observadores presentaron un perfil más ajustado con niveles menos elevados en ansiedad escolar. En este punto, conviene centrar la atención en qué personas son consideradas por la literatura científica como observadores. Atendiendo a ello, Mendoza (2012) establece que observador es todo aquel que es consciente de una situación de ciberacoso y que toma una posición al respecto. Muchos de ellos pueden ayudar a la víctima, pero otros deciden no hacerlo, en parte por no ser ellos las próximas víctimas (Cuevas y Marmolejo, 2014). En este sentido, puede que los observadores sean conocedores de que los compañeros más ansiosos son blancos fáciles de ataque e intenten no mostrar debilidad o, sencillamente, puede que en relación con la ansiedad escolar el ser partícipe no desencadene en consecuencias negativas.

En cuanto a la *hipótesis 4.5.*, la cual quedó abierta mayor evidencia empírica dada la inexistencia de estudios que analicen el perfil de observador y la ansiedad escolar, conviene destacar que los resultados obtenidos aportaron evidencias importantes que pueden ser de relevancia para futuros estudios. Concretamente, se encontró que puntuaciones superiores en ansiedad ante la evaluación escolar explicaron una menor participación como observador, mientras que puntuaciones elevadas en ansiedad psicofisiológica explicaron mayor participación como observador. La ansiedad en los observadores puede estar justificada por el hecho de que presenciar o ser partícipe de actos de ciberacoso les lleva a pensar que lo que le están haciendo a la víctima, pueden sufrirlo ellos mismos (Cuevas y Marmolejo, 2014). La diferencia entre los tres roles, por lo tanto, puede venir marcada por la ansiedad ante la victimización que presentan las víctimas, puesto que observadores y acosadores comparten ciertas características.

Es de suma trascendencia analizar los resultados obtenidos acerca de la variable ansiedad, puesto que establecen una estrecha relación entre los tres roles involucrados. Mientras que las víctimas se caracterizan por puntuaciones elevadas en ansiedad ante la victimización, los acosadores y observadores presentan puntuaciones bajas en ansiedad

ante la evaluación escolar. Es decir, el miedo a ser acosado se convierte en un rasgo específico de las víctimas. Por otra parte, los modelos de regresión logística también aportan datos esclarecedores. En este sentido, la ansiedad psicofisiológica está compartida por víctimas, acosadores y observadores, lo que puede entenderse como una característica nuclear de las conductas de ciberacoso en su conjunto. El hecho de que la ansiedad psicofisiológica aparezca de manera transversal en todos los perfiles de ciberacoso, lleva a la conclusión de que la activación y somatizaciones características de este tipo de ansiedad son más patentes en los sujetos involucrados en casos de acoso cibernético.

Por otra parte, mientras que para el caso de los acosadores y observadores son las bajas puntuaciones en ansiedad ante la evaluación escolar los ítems que explican su participación en sucesos de cyberbullying, en el caso de las víctimas son los menores índices en ansiedad ante el castigo escolar, efecto que como se citó con anterioridad puede ser debido a los sentimientos de impunidad que presentan las personas involucradas en sucesos de acoso cibernético (García, 2013).

No obstante, es importante ser cauto y preciso a la hora de interpretar los resultados obtenidos en la variable ansiedad escolar, puesto que la magnitud de las diferencias halladas fue pequeña (Cohen, 1988). Todo ello da lugar a que la relevancia teórica y práctica de tales diferencias no pueda ser empíricamente apoyada (Cohen, 1988). Es por ello, que los resultados de esta variable conducen a concluir que, a pesar de detectar diferencias estadísticamente significativas, la magnitud de las mismas no es suficiente para ser consideradas en el diseño de futuros programas de intervención.

6.1.3.2. Autoconcepto

Víctimas

Los resultados hallados permitieron afirmar que las víctimas de ciberacoso presentan puntuaciones inferiores en las siete subescalas de autoconcepto medidas por el cuestionario seleccionado. De esta forma, las personas que sufren cyberbullying pueden caracterizarse por niveles inferiores en las dimensiones de habilidad física, apariencia física, relación con los compañeros, relación con los padres, autoconcepto de lengua y matemáticas y autoconcepto en general. Además, los análisis predictivos confirmaron que

las altas puntuaciones en las escalas de relación con los padres y compañeros, el autoconcepto en lengua y el autoconcepto en general, protegen a la hora de sufrir acoso. Es decir, que los alumnos que se describen positivamente como estudiantes (autoconcepto lengua), como sujetos sociales (relación con los padres y compañeros) y como personas con autopercepciones positivas (autoconcepto general) tienen menor probabilidad de ser víctima de ciberacoso.

Atendiendo a lo anteriormente citado, la *hipótesis 5.1.*, en la que se estableció que las víctimas presentarían índices inferiores en las subescalas de autoconcepto, es confirmada. Dichas evidencias son coherentes con estudios que prueban índices inferiores en autoconcepto general en el rol de víctimas (Cole et al., 2016; Concorán et al., 2012; Malhi et al., 2014). Del mismo modo, están en consonancia con aquellas investigaciones que demuestran esa diferencia en el autoconcepto académico (Finger et al., 2016; Ortega-Barón et al., 2016) y con otras que centran el interés en los aspectos relacionales, ya sea con padres o el resto de compañeros (Fienger et al., 2016; Resset y Oñate, 2014). Por último, las evidencias halladas son también congruentes con aquellos estudios que se centran en la apariencia física (Resett y Oñate, 2014) o la habilidad física (Finger et al., 2016). Como se puede observar, el autoconcepto de las víctimas queda afectado en gran medida tras sufrir episodios de acoso cibernético, tal y como ocurre en el acoso tradicional (Sastre, 2016). Es importante destacar que, aunque estudios previos utilizan diferentes cuestionarios y diferentes muestras, no supone una diferencia en los resultados obtenidos, puesto que la literatura científica coincide en el gran impacto que la victimización supone para el autoconcepto.

En cuanto a la *hipótesis 5.2.*, en la que se postuló que niveles inferiores en autoconcepto predecirían la participación como víctima, es confirmada, puesto que se demuestra que el bajo autoconcepto de relación con los compañeros y padres, así como el autoconcepto en lengua y el autoconcepto general, explican la participación como víctima. Lo hallado es congruente con estudios que analizan la variable autoestima, determinando que la autoestima académica y los aspectos familiares y escolares son predictores significativos de la victimización (Brewer y Kerslake, 2015; Ortega-Reyes y González-Bañales, 2015). Para los preadolescentes y adolescentes ser popular y sentirse aceptado y reconocido es fundamental en esta etapa evolutiva (Garandau, Lee y Salmivalli, 2014), es por ello, que el acoso se convierte en una experiencia especialmente

dolorosa para su identidad personal y social y, aún más, cuando el clima familiar es también negativo (Lereya, Samara y Wolke, 2013).

En este sentido, el presente estudio señala que el modo en el que los sujetos se perciben a sí mismos, tanto en el plano social como en el no social (académico y general), puede estar influyendo en ser víctimas de ciberacoso. Del mismo modo, las consecuencias de dicha participación dan lugar a percepciones negativas relacionadas con el físico, las relaciones y la labor académica.

Acosadores

Las evidencias halladas permitieron afirmar que los acosadores de cyberbullying presentan niveles inferiores en las siete subescalas del cuestionario. De esta forma, los menores de la muestra de estudio que acosan a otros se caracterizaron por poseer niveles inferiores en las escalas de habilidad física, apariencia física, relación con los compañeros, relación con los padres, autoconcepto de lengua y matemáticas, así como autoconcepto general. Del mismo modo, los análisis predictivos demostraron que las altas puntuaciones en las escalas de relación con los padres y compañeros, así como el autoconcepto en lengua protegen a la hora de hostigar a través de las TIC. Es decir, que los alumnos que poseen un buen autoconcepto académico (autoconcepto lengua) y social (relación con padres y compañeros) presentan menor probabilidad de ser acosadores.

Por tanto, la *hipótesis 5.3.*, que estableció que los acosadores presentarían puntuaciones inferiores en autoconcepto en comparación con los no involucrados, se confirma. Aunque algunos estudios determinan que los acosadores presentan mejor autoconcepto en apariencia física (Resett y Oñate, 2014; Valdés y Martínez, 2014), el grueso de investigaciones se decanta por la presencia de niveles bajos de autoconcepto o autoestima en todos los involucrados (e.g. Arroyave, 2012; Arseneault et al., 2010; Cetin et al., 2012; Chiu, 2013; Díaz, 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Leenaars, 2013; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012; Valdés et al., 2013). De la misma forma, evidencias previas destacan que los acosadores presentan puntuaciones inferiores en la relación con los compañeros y los padres, autoconcepto académico y autoconcepto general (Finger et al., 2016; Resett y Oñate, 2014).

Asimismo, la *hipótesis 5.4.* queda confirmada, ya que los resultados obtenidos evidenciaron que los niveles bajos en autoconcepto (relación con los padres, compañeros y lengua) explican positivamente la participación como acosador a través de medios tecnológicos. Con relación a este aspecto, Brewer y Kerlake (2015) ponen de manifiesto que la baja autoestima y empatía predicen la participación como acosador. Concretamente, los jóvenes con niveles bajos en autoestima y empatía son más propensos a actuar como perpetradores en situaciones de cyberbullying. Al igual que en el caso de las víctimas, se observa que, aunque los estudios previos evalúan el autoconcepto a través de herramientas diferentes, los resultados son consonantes.

El presente estudio pone de relieve que el autoconcepto de los acosadores también se ve afectado, así como que los bajos niveles en dicha variable son un fuerte predictor de la participación en conductas de ciberacoso. Todo ello lleva a la conclusión de que los acosadores no tienen por qué ser, necesariamente, sujetos populares o con un perfil de autopercepción positivo, de hecho, puede que sean alumnos de perfil medio que utilicen el anonimato que ofrecen las TIC para hacer lo que la realidad cara a cara no les permite.

Observadores

En el caso del rol de espectador, se mostraron resultados similares a los obtenidos en los roles anteriores. Concretamente, los observadores también presentaron puntuaciones inferiores en las siete subescalas medidas, es decir, en habilidad física, apariencia física, relación con los compañeros, autoconcepto de lengua y matemáticas, así como autoconcepto general. Además, el modelo de regresión logística puso de manifiesto que las altas puntuaciones en las escalas de relación con los padres y compañeros, así como la de apariencia física, protegen a la hora de ser partícipe de ciberacoso. Es decir, que los alumnos que poseen un buen autoconcepto social (relación con padres y compañeros), así como una ajustada autoimagen (apariencia física) presentan menor probabilidad de ser observadores.

La *hipótesis 5.5.*, dispuso que los observadores presentarían puntuaciones inferiores en autoconcepto en relación con los no involucrados. Atendiendo a los resultados del estudio, la hipótesis queda confirmada. Estos hallazgos son apoyados por investigaciones previas que caracterizan a todos los involucrados en sucesos de

ciberacoso con niveles más bajos en autoconcepto (e.g. Arroyave, 2012; Arseneault et al., 2010; Cetin et al., 2012; Chiu, 2013; Díaz, 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Leenaars, 2013; Povedano et al., 2012; Valdés et al., 2013).

Por su parte, la *hipótesis 5.6.*, quedó abierta a mayor evidencia empírica dada la inexistencia de investigaciones previas que demostraran la predicción del rol de observador a través del autoconcepto. Los resultados hallados aportan información acerca de la creación de un modelo logístico con tres de las subescalas del autoconcepto: la apariencia física, la relación con los compañeros y la relación con los padres, que actúan como factores protectores. Mientras que la relación con los compañeros y los padres resultó un factor protector en los tres roles, la apariencia física apareció como predictivo únicamente en los observadores. Dicha evidencia se puede explicar atendiendo a lo aportado por Resett y Oñate (2014) acerca de las víctimas y acosadores. Al respecto, las autoras destacan que las víctimas se perciben con peor apariencia física y los acosadores con mayor atractivo amoroso. Puede que, los niveles elevados en apariencia física, protejan a los observadores de no ser víctimas, dado que comparten dicha característica con los acosadores. No obstante, no los exime de formar parte de sucesos de ciberacoso.

Resulta trascendente considerar los hallazgos obtenidos en la presente investigación atendiendo a la variable autoconcepto, ya que dan lugar a una aproximación específica de las posibles causas y consecuencias del ciberacoso. Por una parte, víctimas, acosadores y observadores presentaron niveles de autoconcepto inferiores a los no involucrados, lo que lleva a la conclusión de que no existe, por lo menos en la muestra de estudio, indicios que permitan la diferenciación de cada rol atendiendo a los niveles de autoconcepto, es decir, que todos los involucrados tienen un autoconcepto más negativo. Por otra parte, los modelos predictivos arrojaron información relevante con relación a las posibles explicaciones que originan estos sucesos. Mientras que para las víctimas y los acosadores el autoconcepto de lengua resulta un factor protector de riesgo, los observadores son propensos a actuar como tal en función de la apariencia física. Este último aspecto puede estar relacionado con la seguridad de los propios observadores, es decir, es posible que los índices elevados en apariencia física otorguen a los observadores más seguridad en ellos mismos y, por lo tanto, más herramientas o recursos personales que les permitan no actuar como víctima o acosador.

Especial mención merece el modelo predictivo creado a partir del autoconcepto asociado con la relación con los padres y compañeros, el cual estuvo presente en los tres roles. Tal y como se indicó con anterioridad, para los adolescentes es de suma importancia sentirse reconocidos por el grupo (Garandeanu et al., 2014), por ello, no es de extrañar que participar en conductas de cyberbullying afecte en buena medida, ya sea como factor de riesgo o como consecuencia, a la relación con sus compañeros. Por otra parte, evidencias precedentes destacan que la familia juega un papel importante a la hora de minimizar los riesgos en Internet (Sureda et al., 2010), ya que el deterioro en la calidad del clima familiar contribuye no solo a una mayor vulnerabilidad, sino a que los acontecimientos se mantengan (Navarro et al., 2013).

Es importante destacar que la magnitud de las diferencias halladas en la variable autoconcepto es muy grande en los tres roles evaluados. Consecuentemente, la relevancia teórica y práctica de tales diferencias puede ser empíricamente apoyada (Cohen, 1988) y, por lo tanto, la magnitud de las mismas es susceptible de ser considerada en el diseño de futuros programas para la prevención e intervención del cyberbullying.

6.1.3.3. Agresividad

Víctimas

En lo referente a las conductas agresivas en el rol de víctima, los resultados revelaron que las personas que sufrieron ciberacoso presentaban puntuaciones inferiores en agresividad verbal. Así, el ser víctima estuvo relacionado con tendencias menos agresivas verbalmente como insultos, amenazas, uso de motes, burlas, rumores, etc. Además, los resultados fueron reforzados por el estudio de regresión logística el cual, expuso que los estudiantes tienen menor probabilidad de ser víctima a medida que aumenta la agresividad verbal. Atendiendo al concepto de agresividad verbal en sentido amplio, Penado (2012) aporta que este tipo de agresión tiene su forma de expresión en el lenguaje y es una respuesta oral nociva para el otro, siendo los insultos o amenazas buena muestra de ello. Parece ser que las víctimas de la muestra seleccionada no presentan un perfil de agresividad caracterizado por la ira, tal y como afirman estudios previos (Fu et al., 2014), si no más bien un perfil ligeramente sumiso.

Los resultados obtenidos no permiten confirmar la *hipótesis 6.1.*, en la que se estableció que las víctimas presentarían índices elevados en ira, encontrándose en contraposición con estudios previos que arrojan dichas evidencias (Ak et al., 2015; Lonigro et al., 2014). Igualmente, los hallazgos son contrarios a lo establecido por otras investigaciones que postulan puntuaciones elevadas en agresividad en todos los involucrados en conductas de ciberacoso (You y Lim, 2016), y de aquellas otras que sitúan a la hostilidad como rasgo característico de todos los involucrados en conductas de acoso cibernético (Ang et al., 2014; Calvete et al., 2010).

La disonancia de resultados puede ser debida, una vez más, a la edad de las muestras de estudio. Investigaciones previas utilizan muestras de hasta 18 años, por lo que, probablemente, los resultados pueden estar sobregeneralizados. En la presente investigación se acota el rango de edad entre los 10 y 13 años, lo que puede aportar información precisa sobre este colectivo y los factores de agresividad. Al respecto, investigaciones previas apuntan que son los jóvenes de 13 a 15 años los que presentan mayor riesgo de desarrollar problemas emocionales y sociales, con tendencia a mostrar más conductas antisociales y delictivas. En este sentido, Fares, Cabrera, Lozano, Sales y Ramírez (2012), tras evaluar a 643 uruguayos de 8 a 21 años, concluyen que la agresividad reactiva sufre un proceso evolutivo desde los 8 hasta los 18 años, pudiendo ser consecuencia de las redes sociales próximas a los jóvenes que hacen que se normalice la agresividad y que se analicen mayores beneficios que costes al realizarla. Asimismo, la disonancia puede estar marcada por los diferentes instrumentos utilizados, puesto que el constructo que midan es determinante a la hora de analizar los resultados (Tokunaga, 2010).

Por otra parte, la menor agresividad verbal de las víctimas puede estar explicada por los sentimientos de retraimiento que experimentan, así como por el miedo a verse más perjudicadas si son agresivas verbalmente. Atendiendo a ello, Garaigordobil (2011b) destaca que las víctimas se caracterizan por ser poco comunicativas, irascibles y poco hábiles socialmente debido, en gran parte, a su inseguridad. Esas características de inseguridad pueden ser debidas al miedo a volver a verse victimizadas (García et al., 2011), lo que puede explicar que sean menos agresivas verbalmente para pasar desapercibidas y sentirse seguras.

La *hipótesis 6.2.* quedó abierta a mayor evidencia empírica dada la inexistencia de estudios que centren la atención en modelos predictivos de agresividad y el rol de víctima. Atendiendo a ello, los hallazgos obtenidos marcan un punto de inflexión en el estudio del cyberbullying, puesto que demuestran que es posible que la falta de agresividad verbal dé lugar a cierta vulnerabilidad que pueda ser utilizada por los acosadores a la hora de elegir a sus víctimas. De hecho, el análisis de regresión logística demostró que la agresividad verbal es un predictor significativo a la hora de participar como víctima, efecto que puede ser debido a que los acosadores se aprovechan de esa falta de agresividad verbal para seleccionar a sus blancos. Varjas et al. (2010) establecen que las víctimas suelen ser acosadas por la búsqueda de aprobación de sus acosadores con relación al grupo de iguales, es por ello, que las personas que no son agresivas verbalmente pueden convertirse en blancos fáciles, ya que aseguran al acosador uno de los mayores beneficios del cyberbullying: el anonimato.

La presente investigación aporta datos trascendentes que son susceptibles de ser ampliados en futuros estudios. Concretamente, establece que los menores índices de agresividad verbal actúan como factores de riesgo y consecuencias de ser víctima. Mientras que estudios con muestras de secundaria advierten de mayores índices de ira en las víctimas, fruto de la frustración de verse acosada, en la presente muestra se establece que los alumnos de primaria no exteriorizan esa rabia, de hecho, se muestran más sumisos o simplemente no lo expresan en forma de agresividad.

Acosadores

Centrando la atención en el rol de acosador, los resultados obtenidos señalaron que los acosadores se caracterizan por bajos niveles en los rasgos de ira, es decir, no solo no mostraron puntuaciones elevadas en agresividad, sino que, presentaron menos ira en comparación con los no involucrados. Lo establecido se refuerza con el análisis de regresión logística en el que se encontró que los acosadores tienen menor probabilidad de actuar como tal a medida que aumenta la ira. Así, la ira explica la no participación como acosador en conductas de ciberacoso, por lo que los niveles de dicho rasgo se consideran como factor protector del desarrollo de conductas de ciberacoso.

Los resultados no permiten confirmar la *hipótesis 6.3.*, en la que se estableció que los acosadores presentarían índices elevados en agresividad. En este caso, los acosadores no solo no presentaron índices elevados en agresividad, sino que sus puntuaciones fueron inferiores a los no involucrados en el rasgo de ira. De la misma forma, no se confirma la *hipótesis 6.4.*, en la que se postuló que altas puntuaciones en agresividad predecirían la participación como ciberacosador, ya que las evidencias halladas señalaron que son las bajas puntuaciones en ira las que predicen positivamente el ser ciberacosador. Lo anteriormente citado se sitúa en contraposición con estudios que arrojan información acerca de la correlación entre el rol de acosador y las puntuaciones en agresividad (e.g. Giménez et al., 2015; Kubiszewski et al., 2013; Schenk et al., 2013; Shultze-Krumblotz y Scheithauer, 2015). Por otra parte, es contrario a aquellos estudios que sí hallan evidencias acerca de mayores puntuaciones en el rasgo de hostilidad en todos los protagonistas de acoso cibernético (Ang et al., 2014; Calvete et al., 2010).

La disonancia de resultados puede ser debida, en parte, a los instrumentos de evaluación seleccionados. La agresividad es un rasgo muy amplio y en base al constructo que se esté midiendo, se pueden obtener resultados en distintas direcciones. Además, las muestras de estudio seleccionadas son determinantes, sobre todo teniendo en cuenta que las características de la preadolescencia no son las mismas que las de la adolescencia (Isorna et al., 2013), lo que puede dar lugar a que la intencionalidad de los ataques en primaria no sea la misma que en secundaria. En este sentido, las razones que motivan a los alumnos de secundaria a actuar como acosadores están alentadas en muchas ocasiones por episodios previos de acoso tradicional (Wilton y Campbell, 2011), por lo que las motivaciones internas están centradas en sentimientos redirigidos por la venganza, necesidad de autoconsuelo, etc., que puede explicar los niveles elevados en ira. En el caso de los alumnos de primaria, sin embargo, puede que los acosos no estén motivados por causas internas, sino más bien por otras externas como la ausencia de consecuencias o la aprobación del grupo, lo que puede dar lugar a que presenten perfiles menos agresivos.

Observadores

En el caso del rol de espectador, ni las diferencias de medias ni el estudio de regresión logística aportaron datos significativos al respecto, ya que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ningún rasgo de agresividad entre los

observadores y los no observadores. Del mismo modo, tampoco fue posible crear un modelo predictivo que arroje más información sobre este rol tan poco estudiado. Lo hallado no permite aportar más evidencias según lo esperado en la *hipótesis 6.5.*, la cual quedó abierta a mayor evidencia empírica, aunque se destaca que algunos estudios advierten de índices superiores en el rasgo de hostilidad en todos los involucrados en conductas de ciberacoso (Ang et al., 2014; Calvete et al., 2010). Una posible explicación al respecto la aportan Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2016) con relación al concepto que los jóvenes tienen sobre la agresividad. Los mismos, demuestran que para los estudiantes algunas modalidades de agresividad, entre ellas la agresividad verbal, no son consideradas como comportamientos agresivos sino, más bien, como un modo de acoger y facilitar la comunicación y la interacción entre sus iguales. De ello se desprende que, posiblemente, los jóvenes no estén considerando como agresivas conductas que sí lo son y justifiquen dicha agresividad como mecanismos de interacción con sus iguales. Dicho fenómeno puede dar lugar a que los observadores no consideren como conductas agresivas aquellas que están sucediendo en su entorno y, por lo tanto, lo consideren como una situación normal, propia de las relaciones entre iguales.

De los resultados obtenidos se puede extraer que, en el caso de la muestra de estudio, los perfiles de víctimas, acosadores y observadores no están caracterizados atendiendo a las evidencias de la literatura científica. En contra de lo esperado, la víctima no se caracteriza por mayores puntuaciones en ira derivadas de la frustración de verse sometida a actos de acoso. De la misma forma, el acosador no cumple con el perfil de joven agresivo, lo que aporta una nueva evidencia centrada en la posibilidad de que en la preadolescencia los sujetos con un perfil más ajustado puedan ser más vulnerables a ser acosados por vía electrónica, contrariamente a lo acontecido en el acoso tradicional. Es posible que las características propias del cyberbullying, entre ellas el poder de difusión, la ubicuidad y, sobre todo, el anonimato, permitan mantener un nivel bajo de agresividad favorecido por el desarrollo de la intimidación de manera indirecta a través de las TIC, efecto que no era posible en el acoso tradicional.

En este punto, es necesario incidir en la necesidad de cautela y precisión a la hora de interpretar los resultados obtenidos en la variable agresividad, puesto que la magnitud de las diferencias halladas es pequeña (Cohen, 1988). En base a ello, la relevancia teórica y práctica de las diferencias encontradas carece de apoyo empírico (Cohen, 1988). En definitiva, los resultados de esta variable ponen de relieve que, a pesar de la existencia de

diferencias estadísticamente significativas, la magnitud de las mismas no es suficiente para ser consideradas en futuros programas de intervención.

6.1.3.4. Personalidad

Víctimas

Atendiendo a los resultados hallados, las víctimas de ciberacoso se caracterizaron por perfiles extrovertidos, cordiales, abiertos a nuevas experiencias y estables emocionalmente (bajo neuroticismo). Además, el modelo logístico confirmó que las bajas puntuaciones en neuroticismo explican la participación en este rol, por lo que los preadolescentes estables emocionalmente son más propensos a actuar como víctimas de ciberacoso. Es importante destacar que la mayor parte de investigaciones previas analiza alumnado de secundaria, por lo que, a priori, parece ser que los alumnos de primaria poseen una estructura de la personalidad más ajustada, efecto que puede ser debido a que los últimos cursos de Educación Primaria coinciden con el inicio en el mundo de las redes sociales (Salmerón et al., 2015) y, por tanto, las consecuencias derivadas de su mal uso puede que sean patentes en etapas posteriores.

En relación con la *hipótesis 7.1.*, en la que se estableció que las víctimas presentarían puntuaciones superiores en los rasgos de neuroticismo, extraversión, cordialidad y apertura a la experiencia, queda confirmada parcialmente, ya que los resultados obtenidos en la presente investigación no pusieron de manifiesto dichas premisas en todos los casos. Estas evidencias están en contraposición con investigaciones que resaltan el papel determinante del rasgo de neuroticismo en la victimización, tanto *online* como física (e.g. Corcoran et al., 2012; Fossati et al., 2012; Mitsopoulou y Giovanizolias, 2015; Puerta-Cortés y Carbonell, 2014). Igualmente, los hallazgos van en contra de lo aportado por Celik et al. (2012), los cuales establecen que los individuos inestables (neuróticos) son generalmente más ansiosos, frágiles y depresivos y, por tanto, no tienen tanto éxito en las relaciones sociales. Las posibles disonancias se pueden explicar, una vez más, en función de los instrumentos utilizados para la medición. Puesto que la personalidad es una variable medible a través de diferentes constructos, este hecho puede determinar que se obtengan unos resultados u otros (Tokunaga, 2010). Del mismo modo, es posible que en los estadios iniciales del ciberacoso los comportamientos

ansiosos y miedosos propios del neuroticismo no se hayan potenciado lo suficiente para ser un rasgo característico de las víctimas. Probablemente, la cronificación del ciberacoso en etapas posteriores desencadene en la presencia de un rasgo de neuroticismo más marcado en las víctimas.

Por otra parte, tal y como se ha indicado con anterioridad, gran parte de las investigaciones previas se centran en muestras de alumnos de secundaria y, teniendo en cuenta los cambios que se experimentan, la personalidad puede verse seriamente afectada. En este sentido, Isorna et al. (2013) aportan que en Educación Primaria el clima escolar es más personal, hay un mayor contacto entre los padres y profesores, mayor seguimiento hacia el alumno y un círculo de amistades reducido al colegio y al juego. Sin embargo, al llegar a secundaria el clima escolar es más distante, hay menor contacto entre padres y profesores, necesidad de mayor autocontrol por parte del alumno y el círculo de amistades se vuelve más cerrado, caracterizándose por cierta dependencia emocional del grupo. Atendiendo a ello, es coherente que el perfil de personalidad de los preadolescentes sea más estable emocionalmente y que, al llegar a secundaria, dicho perfil se vuelva más neurótico al verse la persona involucrada en sucesos dramáticos como es el caso del ciberacoso.

Del mismo modo, los resultados obtenidos sí están en consonancia con otros que señalan la extraversión, cordialidad y apertura a la experiencia como rasgos característicos de las víctimas (Celik et al., 2012; Fest y Quandt, 2013; Mitsopoulou y Giovanizolias, 2015). En este sentido, Celik et al. (2012) aportan que el ser extrovertido, cordial y presentar apertura a la experiencia da lugar a que las personas estén más conectadas a Internet y, por lo tanto, presenten mayor riesgo de participar en conductas de ciberacoso. Dicha aportación es avalada por estudios sobre perfiles de personalidad de los usuarios de las redes sociales. Concretamente, Moore y McElroy (2012) aportan que la personalidad influye en los comportamientos que tienen los usuarios en las redes sociales, específicamente en Facebook. Recientemente, Casado, Oberst y Carbonell (2015) establecen, en un estudio de revisión, que los altos índices en extraversión están relacionados con mayor cantidad de amigos en Facebook, aportación que está avalada por diversos estudios previos (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Moore y McElroy, 2012; Nadkarni y Hofmann, 2012).

La *hipótesis 7.2.*, sin embargo no se confirma, puesto que la apertura a la experiencia no apareció como un predictor de la victimización de ciberacoso. Estos hallazgos son contrarios a los resultados obtenidos en investigaciones como la de Celik et al. (2012) o la de Fest y Quandt (2013). Además, se creó un modelo predictivo de ser víctima a partir del rasgo de neuroticismo, pero en este caso no actuó como predictor positivo o de riesgo, tal y como evidencian estudios previos (Celik et al., 2012; Fest y Quandt, 2013), si no como predictor negativo o protector. De este modo, a medida que los alumnos presentan mayores tasas de neuroticismo tienen menor riesgo de ser victimizados. La disonancia de resultados entre los hallazgos previos y los presentes puede ser debida a los diferentes instrumentos de medida utilizados para analizar una misma variable. Por una parte, cada cuestionario puede incluir una estructura diferenciada (número de preguntas, forma de plantearlas, etc.) que marque la disonancia la hora de analizar los resultados (Lucas-Molina et al., 2016) y, por otra, la propia interpretación de dichos ítems puede dar lugar a que se consideren como tal, conductas que no lo son (Ybarra et al., 2012). Del mismo modo, es posible que aquellos sujetos más neuróticos y ansiosos se muestren también más preocupados y usen menos las TIC siendo, por lo tanto, menos vulnerables a sufrir episodios de ciberacoso (Vallés, 2014).

Además, es necesario tener en cuenta las franjas de edad de las muestras seleccionadas puesto que, tal y como se citó con anterioridad, la transición de primaria a secundaria puede dar lugar a cambios importantes en las estructuras de personalidad de los jóvenes (Isorna et al., 2013). Atendiendo a estudios que analizan los perfiles de los usuarios de las redes sociales, se encuentra que los niveles bajos en neuroticismo están asociados a una mayor cantidad de fotos colgadas (Nadkarni y Hofmann, 2012). Todo ello avala la idea de que, precisamente, los usuarios más estables emocionalmente (menor neuroticismo) son más despreocupados y confiados a la hora de compartir material en Internet. Por lo tanto, el presentar índices elevados en neuroticismo y mostrar, por consiguiente, más preocupación a la hora de compartir material en Internet, puede ser clave a la hora de prevenir la cibervictimización.

De los resultados hallados se desprende que, en la etapa de la preadolescencia, los sujetos con un perfil de personalidad más ajustado y social (extrovertidos, cordiales, abiertos a la experiencia y más estables emocionalmente) son más vulnerables a ser acosados que los inhibidos/ansiosos/preocupados/temerosos (neuroticismo). Del mismo modo, la estabilidad emocional actúa como un factor de riesgo a la hora de ser

victimizado, posiblemente por la confianza y despreocupación a la hora de formar parte de las redes sociales.

Acosadores

Con relación al rol de acosador, los resultados obtenidos caracterizaron a los participantes de este rol con puntuaciones superiores en cordialidad y apertura a la experiencia, así como inferiores en neuroticismo. Del mismo modo, el neuroticismo se presentó como una variable predictora de ser acosador, es decir, los alumnos con índices menores en neuroticismo fueron más propensos a actuar como acosadores. Contrariamente a lo esperado, los acosadores no presentan perfiles desadaptativos tan visibles como en el acoso tradicional (Paredes, 2016).

Centrando la atención en las hipótesis establecidas, conviene destacar la no confirmación de la *hipótesis 7.3.*, ya que los acosadores no presentaron puntuaciones inferiores en los rasgos de apertura a la experiencia, cordialidad y conciencia, si no que en contra de lo esperado, las evidencias del presente estudio señalaron que los acosadores, en comparación con el grupo de no acosadores, presentan puntuaciones significativamente más altas en cordialidad y apertura a la experiencia, y puntuaciones significativamente inferiores en neuroticismo. Dichos resultados se sitúan en contraposición con investigaciones previas como la de Celik et al. (2012), en la que se establece que los acosadores presentan índices inferiores tanto en apertura a la experiencia como en cordialidad, puesto que actuar como tal hace que los índices en esos rasgos vayan disminuyendo. Del mismo modo, es contraria a otros estudios que han advertido de la presencia de índices superiores en extraversión y neuroticismo tanto en acosadores como en víctimas (Fossati et al., 2012; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015), e índices inferiores en cordialidad, amabilidad y conciencia en el caso de los acosadores (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015).

La causa que explica la diferencia en los resultados puede ser atribuida a la edad de las muestras. Mientras que la presente investigación se centra en alumnos de 10 a 13 años, las evidencias empíricas previas se centran en muestras de secundaria (12-15 años) e incluso de universitarios (18-25 años), por lo tanto, en etapas de desarrollo diferentes de la personalidad de los jóvenes. Los alumnos de primaria, por norma general,

desarrollan su día a día en entornos más estables, con una vida más ordenada y previsible. Es posible que al salir de su área de confort y llegar a secundaria, experimenten una serie de cambios (Isorna et al., 2013) que pueden dar lugar a la presencia de conductas negativas.

En cuanto a la *hipótesis 7.4.*, en la que se estableció que bajas puntuaciones en apertura a la experiencia explicarían el actuar como acosador, no se confirma dado que los resultados hallados solo crearon un modelo predictivo a partir del rasgo de neuroticismo. Concretamente, el neuroticismo ejerció como predictor negativo o protector del desarrollo de conductas de acoso. Todo ello es contrario a estudios previos que demuestran que puntuaciones bajas en apertura a la experiencia predicen actuar como agresor (Celik et al., 2012). Una vez más, las diferencias en la edad de las muestras seleccionadas en los diferentes estudios, así como los diferentes tipos de cuestionarios, pueden ser la causa principal en la disonancia de los resultados (Lucas-Molina et al., 2016). Una posible explicación a estos hallazgos tiene que ver con los estudios que analizan los perfiles de los usuarios en la red. En este sentido, Luser, Beltrán, Oberst y Rodríguez (2016) aportan que los jóvenes en la red se caracterizan por priorizar la gratificación inmediata y vivir el presente, creerse invulnerables al peligro y sentir curiosidad por las nuevas vivencias estimulantes y arriesgadas. El problema de estas nuevas sensaciones es que hace que los menores tengan dificultad en el control de impulsos y sean fácilmente influenciados por los medios, la publicidad y la sociedad, haciéndolos más vulnerables a conductas de riesgo (Muñoz-Miralles et al., 2014), entre las que se encuentra el cyberbullying.

Al igual que en el caso de las víctimas, se aporta información novedosa en el análisis de la personalidad de los protagonistas de ciberacoso. Así, se puede comprobar que en la preadolescencia los sujetos con un perfil más ajustado y social son más propensos a acosar a otros, posiblemente debido a la sensación de impunidad y poder que proporciona la vida en la red. Mientras hallazgos precedentes demuestran asociaciones negativas entre la apertura a la experiencia y el cyberbullying (Kokkinos et al., 2013), en el presente estudio se contextualiza un perfil de acosador mucho más social. Por otra parte, la literatura científica se decanta por un perfil neurótico que caracteriza a los acosadores como personas que piensan que siendo más agresivas por Internet compensan su debilidad en la vida real (Mishna et al., 2010), evidencia que parece no ajustarse a los preadolescentes.

Observadores

Los observadores presentaron mayores niveles de extraversión, cordialidad, conciencia y apertura a la experiencia, así como menores en neuroticismo, en comparación con los no involucrados. Además, el modelo de regresión logística permitió confirmar que los jóvenes más cordiales presentan mayor probabilidad de actuar como observadores. En definitiva, los jóvenes que son partícipes de episodios de ciberacoso también presentan un perfil de personalidad más ajustado.

Con relación con la *hipótesis 7.5.*, la cual quedó abierta a mayor evidencia empírica debido a la inexistencia de estudios que analicen la personalidad en observadores de ciberacoso en primaria, conviene destacar que los resultados obtenidos pueden aportar datos acerca de este rol tan poco estudiado para futuras investigaciones. Concretamente, los sujetos más extrovertidos, cordiales, concienciados y abiertos, a la vez que menos neuróticos, se vieron involucrados en mayor medida como testigos. En este sentido, es probable que los observadores presenten una personalidad ajustada porque no sean conscientes de las repercusiones que tienen sus actos. En relación con ello, González (2015) afirma que gran parte de los jóvenes que actúan como observadores consideran el ciberacoso como algo normal, incluso, algunos consideran que los agredidos se lo merecen. Así, parece que el ciberacoso del que son partícipes no es más que una anécdota de la vida diaria en su grupo de iguales. Por otra parte, destaca el modelo predictivo que sitúa la cordialidad como rasgo explicativo de ser observador. Mientras que ser víctima y acosador está explicado por una mayor estabilidad emocional, el ser observador lo hace por una mayor franqueza, altruismo, modestia, confianza y actitud conciliadora, características del rasgo de cordialidad. Atendiendo a ello, puede que la cordialidad explique el actuar como observador por el hecho de despertar más confianza en los acosadores a la hora de compartir sus actos con alguien, pudiéndose convertir los propios observadores en compinches del acosador (González, 2015).

Los resultados hallados arrojan nuevas evidencias al estudio de la personalidad de los roles involucrados en ciberacoso, ya que permiten establecer que en la etapa comprendida entre los 10 y los 13 años los alumnos con una estructura de personalidad adaptativa también están en riesgo de sufrir, desempeñar u observar conductas de abuso de poder. Los estudiantes de 5º y 6º de primaria involucrados en casos de ciberacoso, presentan unos rasgos de personalidad adaptativos. Por tanto, parece que la personalidad

desajustada que se hipotetizaba para los menores no se confirma. Esta evidencia permite reflexionar acerca de la idoneidad de la variable personalidad como indicador concluyente a la hora de discriminar las características diferenciales de las víctimas, acosadores y observadores. Sin embargo, sí se pueden establecer conclusiones en base a los perfiles característicos de los usuarios de las redes sociales. Tal y como se ha citado con anterioridad, los usuarios activos en la red suelen ser personas extrovertidas y abiertas a nuevas experiencias (Casado et al., 2015). Puesto que dichos perfiles coinciden en los tres roles de participación, no es de extrañar que en la preadolescencia el acosador presente características adaptativas y rasgos de personalidad similares a las víctimas y observadores, es decir, que se parezcan entre sí como usuarios de las nuevas tecnologías.

En este punto, conviene destacar que únicamente el rasgo de cordialidad en el rol de observador ha gozado de una magnitud del efecto moderada (Cohen, 1988). Para el resto, es importante ser cauto y preciso a la hora de interpretar los resultados obtenidos en la variable personalidad. Atendiendo a ello, la relevancia teórica y práctica de las diferencias halladas carece de apoyo empírico, a excepción del rasgo de cordialidad en el rol de observador. En definitiva, los resultados de esta variable señalan que, a pesar de la existencia de diferencias estadísticamente significativas, la magnitud de las mismas solo es suficiente para ser considerada en futuros programas de intervención en el caso de la cordialidad para el rol de observador.

6.1.3.5. *Metas académicas*

Víctimas

Las evidencias halladas situaron a las víctimas con puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro. De ello se desprende que las víctimas no están motivadas a aprender por el hecho de adquirir conocimientos, ni por el hecho de obtener buenos resultados. Además, el modelo logístico puso de relieve que las metas de logro predicen la participación como víctima en sucesos de ciberacoso. Así, las víctimas tienen menor probabilidad de serlo a medida que aumentan sus metas de logro, es decir, que las metas de logro son predictores protectores de ser victimizado. Esto conlleva a que los alumnos que enfocan sus estudios a la obtención de buenos resultados y a avanzar, tengan menor probabilidad de ser victimizados.

Atendiendo a las hipótesis planteadas, conviene destacar que la *hipótesis 8.1.*, en la que se postuló que tanto víctimas, como acosadores y observadores presentarían índices inferiores en las metas académicas en comparación con los no involucrados, se confirma, a priori. Aun siendo inexistente la bibliografía científica que analice las metas académicas y las conductas de ciberacoso, sí se dispone de evidencias que demuestran que tanto las víctimas como los acosadores presentan peores logros o rendimiento académico (e.g. Aguilar, 2015; Avilés, 2010; Borowsky et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Garaigordobil, 2011a, 2014; García et al., 2010; Generalitat de Catalunya, 2014; Juvonen et al., 2011; Kowalski y Limber, 2013; Schneider et al., 2012; Totura et al., 2014; Wright, 2015). Del mismo modo, los hallazgos obtenidos están en sintonía con los hallados por Herrera et al. (2016) en relación con que las buenas metas de logro social son clave para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales, entendiendo el cyberbullying como una relación interpersonal caracterizada por el abuso de poder.

No obstante, es necesario detener la atención en las posibles razones que desencadenan las peores metas de aprendizaje y logro de las víctimas, así como su explicación a través de las metas de logro. En este sentido, Caputo (2014) establece con una muestra de 3372 estudiantes italianos (11-14 años), que las víctimas de acoso tradicional orientan sus estudios hacia metas extrínsecas, relacionadas con la evitación del castigo, entre otras. Teniendo en cuenta el probado solapamiento entre el bullying y el cyberbullying, se puede establecer cierta extrapolación a la hora de explicar dicho fenómeno. Atendiendo a ello, el verse inmerso en sucesos de ciberacoso puede llegar a desvirtuar las orientaciones de los estudiantes involucrados, posiblemente porque centran su atención en el suceso que están viviendo y los aspectos académicos pasan a un segundo plano.

Por otra parte, los resultados evidencian que los estudiantes que buscan progresar en sus estudios tienen menor riesgo de ser víctimas. Al respecto, cobra especial relevancia citar estudios que analizan la autoestima académica de los estudiantes en relación con conductas de acoso. Ortega-Barón et al. (2016) señalan que la autoestima académica y los aspectos escolares, predicen la cibervictimización. Se puede concluir, por lo tanto, que es posible que los alumnos que tienen peor autoestima académica no orienten sus metas hacia el logro y, por lo tanto, sean más vulnerables a la hora de ser victimizados. En este sentido, el estar enfocado al estudio y, concretamente, al placer de estudiar por mejorar, previene de formar parte de sucesos de ciberacoso.

Acosadores

En cuanto al rol de acosador, se observaron puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro. Asimismo, los preadolescentes acosadores presentaron puntuaciones superiores en metas de refuerzo social, es decir, que estos alumnos estudian con el objetivo de conseguir la aprobación y el reconocimiento de los padres, profesores y compañeros. Por otra parte, no fue posible crear ningún modelo predictivo que explique la participación como acosador en función de las metas académicas.

Con relación a la *hipótesis 8.1.*, confirmada a priori en el rol de víctima, pasa a estar parcialmente confirmada, puesto que los acosadores presentaron puntuaciones superiores en metas de refuerzo social. Dicha evidencia es contraria a Herrera et al. (2016), dado que concluye que las buenas metas de logro social son clave para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales, entendiendo el cyberbullying como una relación interpersonal negativa. En este sentido, los acosadores presentan buenas metas de refuerzo social, pero siguen estando inmersos en sucesos relacionales negativos. La disonancia encontrada puede ser fruto de los distintos instrumentos utilizados, puesto que pueden llegar a medir constructos diferentes (Tokunaga, 2010). Por otra parte, es importante detener la atención en el hecho de que los acosadores presentan menos orientaciones adaptativas (metas de aprendizaje y logro) y mayores metas de refuerzo social. Al respecto, Varjas et al. (2010) aportan que una de las principales razones que motivan a los acosados a perpetrar es la búsqueda de aprobación. Atendiendo a ello, es muy probable que la necesidad de aprobación del resto se extrapole a las orientaciones de estudio, dando lugar a elevadas metas de refuerzo social.

Observadores

Una vez más, los resultados obtenidos caracterizaron, en este caso a los observadores, con puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro. Además, y al igual que ocurre con los acosadores, las metas de refuerzo social fueron superiores, es decir, que los preadolescentes que han sido testigos de ciberacoso, estudian con el objetivo de conseguir la aprobación de sus padres, profesores y compañeros. Del mismo modo, tampoco fue posible crear un modelo predictivo para el rol de observador,

por lo que la atención se centra únicamente en las posibles consecuencias que desencadena la participación como tal.

En lo relativo a las hipótesis planteadas, conviene destacar que la *hipótesis 8.1.*, en la que se postuló que tanto las víctimas, como los acosadores y observadores presentarían índices inferiores en las metas académicas en comparación con los no involucrados, se confirma parcialmente. Si bien es cierto que tanto víctimas, como acosadores y observadores presentaron puntuaciones significativamente inferiores en las metas de aprendizaje y de logro, los acosadores y observadores también presentaron puntuaciones superiores a los no involucrados en las metas de refuerzo social. De todo ello se extrae que todos los involucrados en conductas de cyberbullying comparten el no orientarse hacia el estudio ni por la motivación de aprender, ni por la motivación de superarse (metas adaptativas). Del mismo modo, acosadores y observadores aprenden motivados por conseguir la aprobación por parte de los padres, profesores y compañeros, de lo que se puede desprender que verse inmerso en sucesos de ciberacoso como acosador u observador da lugar a una mayor tendencia a la búsqueda de aprobación social. En el caso de las víctimas no ocurre así, aunque la motivación por superarse (metas de logro) las protege de ser victimizadas.

Aun siendo inexistente la bibliografía científica que analice las metas académicas y el ciberacoso, si se dispone de evidencias que demuestran que tanto las víctimas como los acosadores presentan peores logros o rendimiento académico (e.g. Aguilar, 2015; Avilés, 2010; Borowsky et al., 2013; Carozzo et al., 2012; Garaigordobil, 2011a, 2014; García et al., 2010; Generalitat de Catalunya, 2014; Juvonen et al., 2011; Kowalski y Limber, 2013; Schneider et al., 2012; Totura et al., 2014; Wright, 2015).

Finalmente, la *hipótesis 8.2.*, en la que se estableció que las metas académicas serían predictoras de la participación en conductas de ciberacoso como acosador y observador, no se confirma. No solo no se ha podido crear un modelo predictivo para el rol de acosador y observador, sino que, contrariamente a lo aportado en estudios previos (Ortega-Barón et al., 2016), las implicaciones escolares sí que han sido predictoras significativas de la cibervictimización. Todo ello aporta a la orientación hacia el estudio un carácter protector a la hora de ser victimizado, de hecho, las personas cuya orientación se dirige hacia la obtención de buenos resultados y avance, tienen menor probabilidad de sufrir un acoso. Atendiendo a este aspecto, Mirete, Soro y Maquillón (2015) señalan que

las variables personales son las que más van a determinar la motivación escolar, siendo necesario para incidir en la motivación, hacer referencia al autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje.

El presente estudio aporta datos novedosos sobre el análisis de las variables escolares en situaciones de ciberacoso. Como se puede observar, para la muestra de estudio, tanto víctimas, como acosadores y observadores presentan peores metas de aprendizaje y logro, destacando las metas de refuerzo social en los roles de acosador y observador. Además, se creó un modelo predictivo de ser víctima a través de las metas de logro, lo que lleva a concluir que, posiblemente, los preadolescentes con orientaciones dirigidas a la obtención de buenos resultados y de avance, sean menos victimizados.

Las metas académicas resultan ser una variable de estudio significativa a la hora de analizar el fenómeno ciberacoso, efecto que puede ser debido a que la organización académica en primaria está más enfocada al alumno (Isorna et al., 2013), pudiendo tener los estudios y su orientación hacia ellos, un efecto amortiguador de conductas negativas. Concretamente, es posible que el ajuste académico pueda proteger del acoso entre iguales, puesto que si los estudiantes se dirigen positivamente hacia los estudios, posiblemente no concedan tanta importancia al uso de las TIC, disminuyendo su frecuencia de uso y, por tanto, el riesgo de ser objeto de algún tipo de ciberacoso. Lloret, Cabrera y Sanz (2013) encuentran al respecto, en una muestra de 610 adolescentes (12-16) españoles, que los jóvenes que no tienen restricción de horas de conexión por parte de los padres tienden a utilizar, en mayor medida, juegos violentos, así como acceso a contenidos inapropiados. Del mismo modo, son estos alumnos los que presentan peor rendimiento académico.

Por último, es importante destacar que para las metas de aprendizaje y de logro, la magnitud de las diferencias halladas es muy grande para los tres roles evaluados. Consecuentemente, la relevancia teórica y práctica de tales diferencias puede ser empíricamente apoyada (Cohen, 1988) y, por lo tanto, la magnitud de las mismas es susceptible de ser considerada en el diseño de futuros programas para la prevención e intervención del cyberbullying.

La Tabla 60 recoge de manera resumida la relación entre las hipótesis planteadas y los resultados hallados.

Tabla 60. Relación entre hipótesis planteadas y resultados hallados.

Variable	Hipótesis	Estimación	Observaciones
Análisis de prevalencias y diferencias de sexo y curso			
Prevalencias	Hipótesis 1.1. La prevalencia de cyberbullying en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria sea moderada.	Confirmada parcialmente	Los porcentajes de acosadores no son moderados.
	Hipótesis 1.2. La prevalencia de víctimas sea superior a la de acosadores.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Sexo		
	Hipótesis 2.1. Puntuaciones medias del rol de víctimas significativamente superiores en el grupo de las chicas.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 2.2. Puntuaciones medias del rol de acosador significativamente superiores en el grupo de los chicos.	No confirmada	Las chicas destacan en 7 de las 15 conductas evaluadas.
	Hipótesis 2.3. Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el ciberacoso en el rol de observador y la variable sexo, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica.	-----	Mayores puntuaciones en las chicas en 5 de las 15 conductas evaluadas.
Curso	Hipótesis 3.1. La presencia de ciberacoso a edades cada vez más tempranas, concretamente, en 5º y 6º de Educación Primaria.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 3.2. La estabilidad de puntuaciones medias en conductas de victimización entre 5º y 6º de primaria.	Confirmada parcialmente	El porcentaje de víctimas es mayor en 6º de primaria en 2 de las 15 conductas medidas.
	Hipótesis 3.3. Un aumento de puntuaciones medias de acoso en 6º de primaria.	Confirmada parcialmente	Únicamente en el ítem de realizar chantajes para no desvelar secretos en la red.
	Hipótesis 3.4. Las puntuaciones medias en conductas de observación sean superiores en 6º de primaria.	No confirmada	Mayores puntuaciones en los alumnos de 5º de primaria.

Variable	Hipótesis	Estimación	Observaciones
Variables psicosociales y escolares			
Ansiedad Escolar	Hipótesis 4.1. Índices elevados de ansiedad escolar (ansiedad ante la evaluación negativa de otros y ante la victimización) en las víctimas de ciberacoso en comparación con los no involucrados.	Confirmada parcialmente	Únicamente se hallan diferencias estadísticamente significativas en el caso de la ansiedad ante la victimización.
	Hipótesis 4.2. Puntuaciones elevadas en ansiedad escolar (sobre todo en ansiedad ante la evaluación negativa de otros) expliquen la participación en el rol de víctima.	Confirmada parcialmente	La ansiedad escolar predice la victimización pero solo en el caso de las bajas puntuaciones en ansiedad ante el castigo escolar y las altas en ansiedad psicofisiológica.
	Hipótesis 4.3. Los acosadores no presenten índices elevados en ansiedad escolar.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 4.4. La ansiedad escolar no sea un predictor significativo de la participación como acosador.	No confirmada	Menor ansiedad ante la evaluación escolar y mayor ansiedad psicofisiológica predicen el ser acosador.
	Hipótesis 4.5. Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el rol de observador y la variable ansiedad escolar, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica.	-----	Puntuaciones inferiores en ansiedad ante la evaluación escolar y un modelo predictivo a través de mayores índices de ansiedad psicofisiológica y menores en ansiedad escolar. Es posible que el miedo a ser la próxima víctima explique esa ansiedad (Cuevas y Marmolejo, 2014).
Autoconcepto			
Hipótesis 5.1. Las víctimas presenten índices inferiores de autoconcepto en comparación con los no involucrados.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.	

Variable	Hipótesis	Estimación	Observaciones
	Hipótesis 5.2. Niveles inferiores en autoconcepto sean predictores de la participación como víctima.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 5.3. Los acosadores presenten índices inferiores en autoconcepto en comparación con los no involucrados.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 5.4. Niveles inferiores en autoconcepto sean predictores de la participación como acosador.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 5.5. Los observadores presenten niveles inferiores de autoconcepto en comparación con los no involucrados.	Confirmada	Consistente con investigaciones previas.
	Hipótesis 5.6. Teniendo en cuenta que no existen trabajos de regresión logística sobre el rol de observador y la variable autoconcepto, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica.	-----	Mayor apariencia física y relación con los padres y profesores explican menor participación como observador. Consistente con estudios que señalan el papel del atractivo amoroso (Resett y Oñate, 2014), así como la necesidad de reconocimiento y la influencia del clima familiar (Garandeu et al., 2014; Sureda et al., 2010).
Agresividad	Hipótesis 6.1. Las víctimas presenten niveles superiores en ira en comparación con los no involucrados.	No confirmada	Las víctimas presentan puntuaciones inferiores en agresividad verbal.
	Hipótesis 6.2. Teniendo en cuenta que no existen trabajos de regresión logística sobre el rol de víctima y la variable víctima.	-----	Niveles menores en agresividad verbal predicen la participación como víctima.

Variable	Hipótesis	Estimación	Observaciones
<p>agresividad, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica.</p>	<p>Hipótesis 6.3. Los acosadores presenten niveles superiores en agresividad en comparación con los no involucrados.</p>	<p>No confirmada</p>	<p>Puntuaciones inferiores en ira en los acosadores.</p>
<p>Hipótesis 6.4. Altas puntuaciones en agresividad sean predictoras significativas de actuar como acosador.</p>	<p>Hipótesis 6.5. Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el rol de observador y la variable agresividad, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica.</p>	<p>No confirmada -----</p>	<p>Las bajas puntuaciones en ira predicen la participación como acosador. No existen diferencias estadísticamente significativas ni se crea modelo predictivo.</p>
Personalidad	<p>Hipótesis 7.1. Las víctimas presenten puntuaciones superiores en los rasgos de neuroticismo, extraversión, cordialidad y apertura a la experiencia.</p>	<p>Confirmada parcialmente</p>	<p>Aunque si presentan puntuaciones superiores en extraversión, cordialidad y apertura a la experiencia, el rasgo de neuroticismo está presente en puntuaciones inferiores.</p>
<p>Hipótesis 7.2. La apertura a la experiencia sea un predictor significativo de ser víctima.</p>	<p>Hipótesis 7.3. Los acosadores presenten puntuaciones inferiores en apertura a la experiencia, cordialidad y conciencia, en comparación a los no involucrados.</p>	<p>No confirmada No confirmada</p>	<p>Son los bajos niveles en neuroticismo los que predicen el papel de víctima. Presentan puntuaciones superiores en cordialidad y apertura a la experiencia e inferiores en neuroticismo.</p>
<p>Hipótesis 7.4. Niveles bajos en apertura a la experiencia sean predictores significativos de la participación como acosador.</p>		<p>No confirmada</p>	<p>Son los índices inferiores en neuroticismo los que predicen el papel de acosador.</p>

Variable	Hipótesis	Estimación	Observaciones
	Hipótesis 7.5. Teniendo en cuenta que no existen trabajos sobre el rol de observador y la variable personalidad, esta hipótesis queda abierta a mayor evidencia empírica.	-----	Presentan índices elevados en extraversión, cordialidad, conciencia y apertura, así como inferiores en neuroticismo. Mayor cordialidad predice su participación.
Metas académicas	Hipótesis 8.1. Tanto las víctimas, como los acosadores y observadores presentan bajas metas académicas en comparación con los no involucrados.	Confirmada parcialmente	Los acosadores y observadores presentan puntuaciones elevadas en metas de refuerzo social.
	Hipótesis 8.2. Las metas académicas sean predictoras significativas del rol de acosador y observador.	No confirmada	Únicamente las metas de logro predicen actuar como víctima. Este hallazgo puede ser explicado por la relación entre la autoestima académica y los logros (Ortega-Barón et al., 2016).

6.2. Conclusiones

En las siguientes líneas se presentan de manera resumida los hallazgos más relevantes del presente estudio. Puesto que a lo largo de los capítulos se ha puesto énfasis en la diferenciación entre víctimas, acosadores y observadores, las conclusiones se estructuran en función de los hallazgos obtenidos para cada rol.

Víctimas

Con relación al estudio de prevalencias y diferencias de sexo y curso:

- El ciberacoso es un fenómeno frecuente en los estudiantes de 5° y 6 de primaria, apareciendo 14 de las 15 conductas de ciberacoso al menos una vez en el último año.
- Las prevalencias de conductas de victimización oscilan entre 0,4% (difusión de vídeos trucados y humillantes) y 16,6% (recibir mensajes ofensivos e insultantes).
- Las conductas sufridas por los estudiantes víctimas en mayor proporción son: recepción de mensajes ofensivos e insultantes por móvil o Internet (16,6%), robo de contraseñas (9,3%), difamación por Internet (8,5%), llamadas anónimas para atemorizar (8,3%) y recepción de mensajes con chantajes o amenazas a través del móvil (6,1%).
- Otras conductas que sufren los estudiantes, pero en menor proporción son: ser suplantados por la red (4%), recibir llamadas ofensivas e insultantes (2,8%), ser víctima de difusión de fotos/vídeos privados (2,4%), recibir amenazas de muerte por móvil o Internet (2,4%), haber sido víctimas de la publicación de fotos robadas (1,2%), acoso en redes sociales (1,2%), sufrir chantajes para no desvelar secretos (1,2%), acoso sexual por móvil o Internet (0,8%) y la publicación de vídeos privados trucados (0,4%).
- Las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos en el rol de víctima, aunque esa diferencia es pequeña.
- Las chicas son significativamente más victimizadas que los chicos en las conductas de acoso: ser agredidas para ser grabadas y difundir el material a través de las TIC, sufrir llamadas anónimas para ser atemorizadas, ser víctimas de chantajes o amenazas por llamadas o mensajes, suplantar su identidad y ser objeto de burlas en los blogs, así como el robo de sus contraseñas.

- Los alumnos de 6º de primaria presentan mayores puntuaciones en las siguientes conductas de victimización: ser víctimas de vídeos trucados y humillantes y su posterior difusión, así como padecer amenazas de muerte a través de las TIC.

Atendiendo a las variables psicosociales y escolares:

- Los estudiantes víctimas de ciberacoso alcanzan puntuaciones superiores en ansiedad ante la victimización, respecto a los no victimizados.
- Las puntuaciones bajas en ansiedad ante el castigo escolar y altas en ansiedad psicofisiológica predicen un mayor riesgo de ser víctima de ciberacoso.
- Los estudiantes víctimas de ciberacoso alcanzan un autoconcepto más bajo que los estudiantes no víctimas en las siete subescalas de autoconcepto: habilidad física, apariencia física, relación con los compañeros, relación con los padres, autoconcepto de lengua, autoconcepto de matemáticas y autoconcepto general.
- Las puntuaciones altas en autoconcepto general, autoconcepto de lengua, autoconcepto asociado a la relación con los compañeros y a la relación con los padres, explican un menor riesgo de victimización.
- Los alumnos víctimas de ciberacoso manifiestan una menor agresividad verbal respecto a los no victimizados.
- Las puntuaciones altas en agresividad verbal predicen una menor victimización.
- Los estudiantes víctimas de ciberacoso se caracterizan respecto a las no víctimas por tener puntuaciones superiores en rasgos de extraversión, cordialidad y apertura a la experiencia, y puntuaciones inferiores en neuroticismo.
- Las altas puntuaciones en neuroticismo predicen una menor probabilidad de ser víctima de ciberacoso.
- Los preadolescentes víctimas de ciberacoso alcanzan puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro.
- Las puntuaciones altas en metas de logro predicen una menor participación como víctima.

En la Figura 30 se presenta de manera gráfica y en función de los resultados obtenidos en la presente investigación, la caracterización del perfil de víctima.

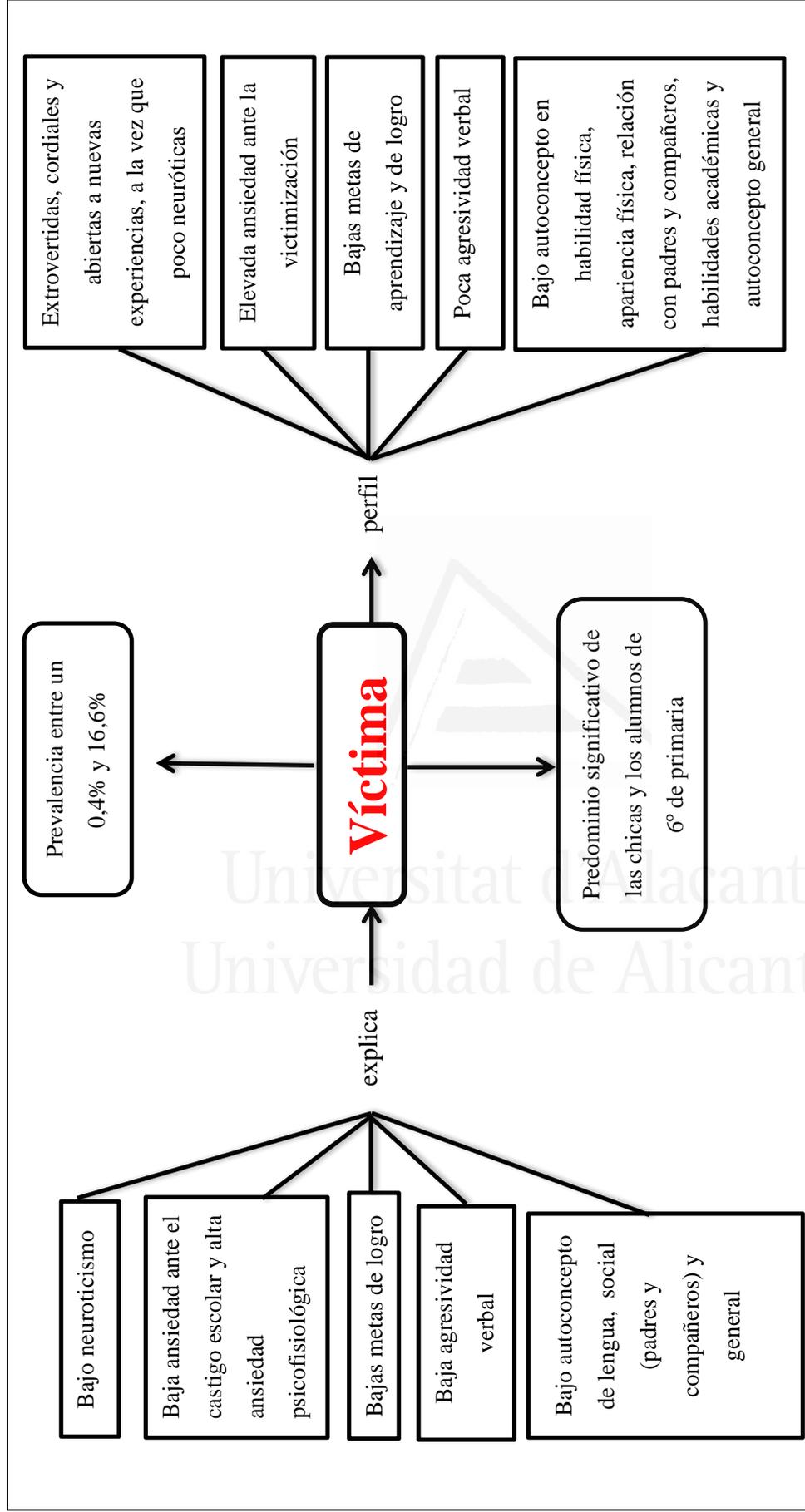


Figura 30. Hallazgos más representativos del perfil de víctima.

Acosadores

En relación con el estudio de prevalencias y diferencias de sexo y curso:

- El nivel de perpetración de cyberbullying es un fenómeno poco frecuente en los estudiantes de 5º y 6 de primaria, apareciendo minoritariamente representadas en 8 de las 15 conductas de ciberacoso al menos alguna vez en el último año.
- La prevalencia de participación en el rol de acosador oscila entre el 0,4% (realización de llamadas ofensivas e insultantes, difusión de fotos/vídeos trucados/robados y difamación y rumores a través de Internet) y el 6,9% (mensajes ofensivos e insultantes por móvil o Internet).
- Las conductas perpetradas en mayor proporción son: realización de mensajes ofensivos e insultantes por móvil o Internet (6,9%) y robo de contraseña de blogs o e-mail (1,2%).
- Otras conductas que realizan los estudiantes, pero en menor proporción son: chantajear o amenazar por llamadas o mensajes (0,8%), suplantación de identidad de otra persona (0,8%), realización de llamadas ofensivas e insultantes por móvil o Internet (0,4%), difusión de fotos/vídeos privados por móvil o Internet (0,4%), robo de fotos y su posterior difusión (0,4%) y difamación a través de Internet (0,4%).
- No existen diferencias significativas por sexo en las puntuaciones medias de perpetración en ciberacoso.
- Las chicas son significativamente más acosadoras que los chicos en las conductas: realizar llamadas ofensivas e insultantes, agredir a alguien para grabarlo y colgarlo en Internet, difundir fotos/vídeos trucados por móvil o Internet, chantajear o amenazar por móvil o Internet, acoso sexual por móvil o Internet, robo de contraseñas y difamar o extender rumores falsos.
- Los alumnos de 5º de primaria presentan mayores puntuaciones en las conductas de robar fotos o vídeos para su posterior difusión y chantajear o amenazar por llamadas o mensajes. Los alumnos de 6º de primaria, por su parte, son más propensos a chantajear a otros para no desvelar secretos en la red.

Atendiendo a las variables psicosociales y escolares:

- Los estudiantes acosadores presentan puntuaciones inferiores en ansiedad ante la evaluación escolar, respecto a los no acosadores.

- Las bajas puntuaciones en ansiedad ante la evaluación escolar, así como las altas en ansiedad psicofisiológica, predicen un mayor riesgo de ser acosador de cyberbullying.
- Los estudiantes acosadores de cyberbullying alcanzan un autoconcepto más bajo que los estudiantes no acosadores en las siete subescalas de autoconcepto: habilidad física, apariencia física, relación con los compañeros y padres, autoconcepto de lengua y matemáticas, así como el autoconcepto general.
- Las puntuaciones altas en relación con los compañeros, con los padres y autoconcepto de lengua explican un menor riesgo de perpetración.
- Los alumnos acosadores de cyberbullying manifiestan menor ira respecto a los no acosadores.
- Las puntuaciones altas en ira predicen una menor perpetración.
- Los estudiantes acosadores de cyberbullying se caracterizan, respecto a los no acosadores, por tener puntuaciones superiores en los rasgos de cordialidad y apertura a la experiencia e inferiores en neuroticismo.
- Las altas puntuaciones en neuroticismo predicen una menor probabilidad de ser acosador de cyberbullying.
- Los preadolescentes acosadores alcanzan puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro, aunque superiores en metas de refuerzo social.
- Las metas académicas no son variables predictivas del rol de ciberacosador.

La Figura 31 muestra de manera resumida los hallazgos más relevantes acerca del rol de acosador.

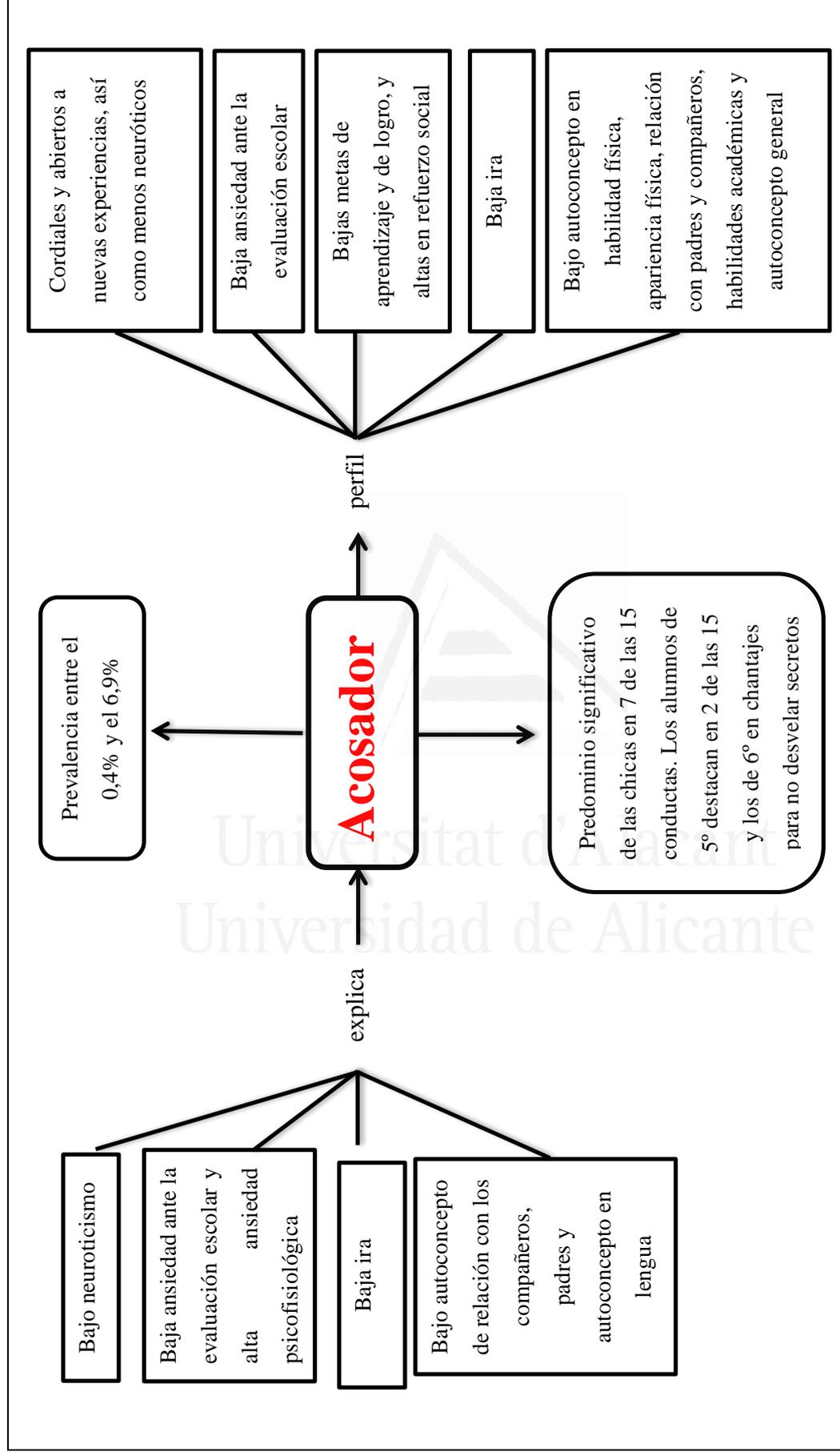


Figura 31. Hallazgos más representativos del perfil de acosador.

Observadores

Con relación al estudio de prevalencias y diferencias de sexo y curso:

- El cyberbullying es presenciado frecuentemente por los estudiantes de 5º y 6 de primaria, variando el porcentaje en función de la conducta analizada.
- La prevalencia de participación en el rol de observador se sitúa entre el 1,2% (amenazas de muerte por móvil) y el 31,7% (mensajes ofensivos e insultantes por móvil o Internet).
- Las conductas observadas por los estudiantes en mayor proporción son: mensajes ofensivos e insultantes por móvil o Internet (31,7%), robo de contraseña de correo electrónico o blog de un compañero (21,2%), llamadas insultantes o difusión de vídeos o fotos privados (13,4%), chantajes y/o amenazas por llamadas o mensajes (13%), suplantación de identidad y burlas en blogs (12,6%) y llamadas anónimas para atemorizar (11,8%).
- Otras conductas que observan los estudiantes, pero en menor medida son: difusión de rumores falsos, fotos o vídeos robados, chantaje en redes sociales y acoso sexual a través del móvil o Internet (9,3-5,3%), así como amenazas de muerte por alguna TIC (1,2%).
- No existen diferencias significativas por sexo en las puntuaciones medias de observación del ciberacoso.
- Las chicas son significativamente más observadoras que los chicos en las siguientes conductas de acoso: difusión de fotos o vídeos privados, llamadas anónimas para atemorizar, acoso sexual por móvil o Internet, suplantación de identidad y burlas en blogs, así como chantajes para no desvelar secretos en la red.
- Los alumnos de 5º de primaria presentan mayores puntuaciones en las conductas de observación de llamadas anónimas para atemorizar y acoso sexual a través del móvil o Internet.

Atendiendo a las variables psicosociales y escolares:

- Los estudiantes observadores de ciberacoso alcanzan puntuaciones inferiores en ansiedad ante la evaluación escolar, respecto a lo no observadores.
- Las puntuaciones bajas en ansiedad ante la evaluación escolar, así como las puntuaciones altas en ansiedad psicofisiológica predicen un mayor riesgo de ser observador de ciberacoso.

- Los estudiantes observadores de ciberacoso alcanzan un autoconcepto más bajo que los estudiantes no observadores en las siete subescalas de autoconcepto: habilidad física, apariencia física, relación con los compañeros, relación con los padres, autoconcepto en lengua y matemáticas, así como autoconcepto en general.
- Las puntuaciones altas en apariencia física y autoconcepto asociado a la relación con los compañeros y con los padres, explican un menor riesgo de observación de conductas de ciberacoso.
- Los estudiantes observadores y no observadores de ciberacoso presentan niveles de agresividad similares.
- La agresividad no resulta una variable predictora de la observación del cyberbullying.
- Los estudiantes observadores de ciberacoso se caracterizan, respecto a los no observadores, por tener puntuaciones superiores en rasgos de personalidad de extraversión, cordialidad, conciencia y apertura a la experiencia, a la vez que puntuaciones inferiores en neuroticismo.
- Las altas puntuaciones en cordialidad predicen una mayor probabilidad de ser observador de ciberacoso.
- Los preadolescentes observadores de ciberacoso alcanzan puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y metas de logro, a la vez que altas en metas de refuerzo social.
- Las metas académicas no predicen significativamente el rol de observador.

En la Figura 32 se observan, en base a las evidencias halladas, las características más significativas atendiendo al rol de observador.

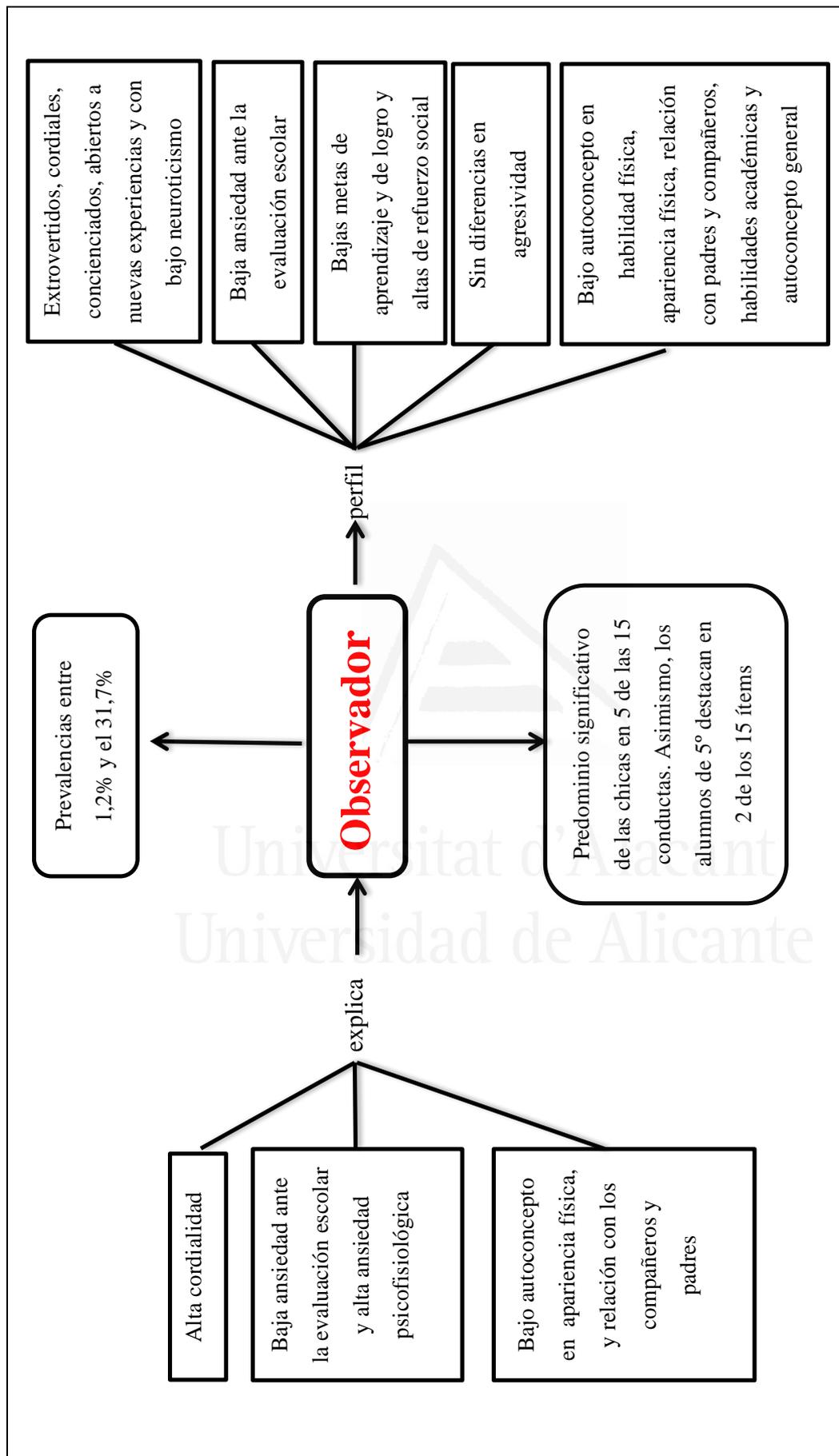


Figura 32. Hallazgos más representativos del perfil de observador.

6.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Aun teniendo presente que gran parte de los resultados obtenidos han gozado de significatividad alta, y que los hallazgos permiten aportar nuevas evidencias acerca del fenómeno de cyberbullying, este estudio presenta una serie de limitaciones que deberán ser subsanadas en futuras investigaciones.

Inicialmente, conviene centrar la atención en la generalización de los resultados. En este sentido, las conclusiones halladas pueden ser aplicables a aquellos grupos con características similares a las de los participantes de la muestra de estudio, pero, probablemente, no a otras poblaciones. Por tanto, sería recomendable que próximas investigaciones examinen la validez de los resultados hallados utilizando, entre otras, muestras con rangos más amplios de edad, sujetos pertenecientes a diferentes etnias, diferencias en función de los niveles socio-económicos o, incluso, estudios transculturales que comparen resultados de muestras nacionales y muestras internacionales.

Además, es preciso hacer hincapié en que los análisis predictivos realizados en el presente estudio únicamente permiten establecer relaciones entre variables, por lo que, al no ser un diseño longitudinal, la relación analizada en los resultados no es causal. En este sentido, sería interesante ampliar la edad de estudio incluyendo un modelo longitudinal que permitiera explicar causalmente el ciberacoso en función de las variables seleccionadas. Garaigordobil (2015b), tras analizar una amplia muestra de adolescentes españoles, pone de manifiesto que las conductas de victimización entre los 12 y los 18 años se mantienen estables, mientras que el número de agresores y observadores se incrementa con el paso de los años. A diferencia de estos resultados, en el presente estudio no se han hallado evidencias que señalen la existencia de diferencias significativas en función de la variable curso, hallazgo que puede ser debido, precisamente, al diseño transversal del estudio y a la franja tan pequeña de edad de la muestra.

Por otra parte, es preciso atender a la ausencia de un análisis del rol de agresor-victimizado. Aunque las evidencias obtenidas permiten profundizar en la comprensión del cyberbullying, el haber incluido datos relativos a este rol hubiera permitido una aportación más completa a la comunidad científica. En este sentido, estudios previos han destacado la gran importancia del análisis del citado rol para entender la dinámica del ciberacoso, dado que muchas víctimas se convierten con el paso del tiempo en acosadores a la vez (Garaigordobil, 2015b; Salmerón et al., 2015; Sastre, 2016).

Aunque la escasa literatura sobre el ciberacoso en alumnos de primaria otorga a la presente investigación características innovadoras y trascendentes, es necesario que se siga investigando en esta dirección, puesto que muchas de las conclusiones han tenido que ser extrapoladas desde estudios de acoso tradicional. El cyberbullying es un fenómeno reciente y de grandes repercusiones, pero la mayoría de evidencias previas se han centrado en estudiantes de secundaria, por lo que ha sido verdaderamente complicado extraer conclusiones al respecto. No obstante, los hallazgos obtenidos servirán para avalar futuros estudios orientados en la misma dirección.

En otro orden de cosas, es fundamental señalar las propias dificultades que presenta la evaluación del cyberbullying. De acuerdo con las aportaciones de Lucas-Molina et al. (2016), una de las principales limitaciones es la definición del constructo. Al ser un fenómeno de relativa juventud, todavía no se dispone de una definición universal y estándar que permita generalizar lo que se entiende por ciberacoso (Tokunaga, 2010). De esta forma, los resultados obtenidos podrían haber sido otros si se hubiese utilizado otro cuestionario, aunque la muestra fuese la misma. Por otra parte, es importante destacar la enorme cantidad de comportamientos (ítems) que incluye, los cuales deberían ser actualizados de manera constante a la par que lo hacen las TIC, las cuales cambian prácticamente a diario dando lugar a nuevas formas de perpetración. Por tanto, en este estudio puede que se estén midiendo comportamientos que pronto estén desfasados y que se estén obviando otros de carácter novedoso, lo que puede variar significativamente las prevalencias.

De la misma forma, es necesario tener en cuenta los sesgos propios de toda investigación educativa o psicológica de estas características en cuanto a la propia interpretación que hacen los sujetos de los ítems evaluados. Aunque la muestra de estudio ha sido conformada por alumnos de características similares, hay que tener en cuenta la educación que han recibido, convicciones morales, deseabilidad social, valores, etc. Todo ello puede condicionar sus respuestas y, en definitiva, la fiabilidad de los resultados (Ybarra et al., 2012). Atendiendo a ello, sería interesante dejar abiertas nuevas líneas de investigación, estudiando diferentes colectivos culturales, sociales o incluso étnicos, para ver hasta qué punto dichas variables son condicionantes a la hora de conocer la participación en conductas de cyberbullying.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que no todas las diferencias halladas han sido reforzadas por tamaños del efecto consistentes, de hecho, muchas de las variables han obtenido magnitudes pequeñas. Por ello, es importante tener cierta cautela y precisión a la hora de interpretar los resultados obtenidos, puesto que en muchos casos las diferencias halladas no gozan de apoyo empírico. En definitiva, los resultados obtenidos señalan, en parte de las variables, que a pesar de la existencia de diferencias estadísticamente significativas, la magnitud de las mismas no es suficiente para ser consideradas en futuros programas de intervención. Dicha premisa no se cumple para las variables de autoconcepto y metas académicas, las cuales, han gozado de tamaños del efecto muy grandes, siendo susceptibles de ser consideradas como variables relevantes para el diseño de acciones preventivas del ciberacoso.

Especial mención merece el papel de los observadores. Es complicado establecer una definición de lo que el rol de espectador supone, dada la amplitud del concepto. Por una parte, si se entiende que observador es todo aquel que conoce o ha conocido y que presencia o ha presenciado algún suceso de ciberacoso, el porcentaje sería muy amplio y sería ardua tarea establecer conclusiones al respecto, puesto que no se especifica si ha sido una vez, si es constante, si lo ha escuchado de manera accidental, etc. Como planteamiento futuro, es primordial consensuar una definición de este rol especificando, incluso, si ha sido testigo de manera accidental o si también ha sido partícipe de su difusión, puesto que en este último caso, puede que ya estuviera actuando como acosador. Por lo tanto, es necesario seguir investigando sobre las características propias del rol de observador.

Centrando la atención en las variables psicosociales y escolares, la presente investigación marca un punto de inflexión en el estudio del cyberbullying, puesto que muchos de los resultados hallados son contrarios a los obtenidos en otras investigaciones previas. Es evidente que, dada la relativa juventud del fenómeno estudiado, todas las aportaciones que se realicen cobran especial relevancia. No obstante, los resultados obtenidos son novedosos dado que la mayoría de las variables evaluadas no habían sido objeto de estudio hasta la actualidad por la comunidad científica. Teniendo en cuenta los hallazgos, es preciso que futuros estudios sigan analizando la incidencia de las conductas de ciberacoso a partir del análisis de los jóvenes usuarios de las TIC, y continúen examinando pormenorizadamente el ajuste psicoemocional y escolar de aquellos que son

objeto de ciberacoso, para comprender mejor este fenómeno y desarrollar actuaciones preventivas eficaces a nivel escolar, familiar y comunitario.

6.4. Implicaciones prácticas

Inicialmente, se ha demostrado la incidencia de este tipo de acoso a edades cada vez más tempranas, lo que invita a crear protocolos de actuación y ser incluidos dentro del currículo de Educación Primaria como medida de actuación. Por otra parte, es necesario detener la atención en el papel predominante de las chicas en el grueso de conductas, lo que lleva a plantearse si este predominio es por el anonimato que ofrecen los dispositivos electrónicos. En este sentido, se hace necesario establecer programas que guíen en el empoderamiento de las chicas desde otras perspectivas, puesto que lo que están haciendo actualmente es ganar visibilidad a través del anonimato, medida que más que ayudar las perjudica.

De la misma forma, las evidencias halladas arrojan datos que permiten guiar en la elaboración de programas de intervención y, lo que es más importante, programas de prevención. Para tratar un conflicto es necesario analizar antes las partes implicadas y esa ha sido precisamente una de las principales premisas en el presente estudio, el caracterizar por separado cada uno de los roles para, posteriormente, entender el fenómeno en su conjunto. Los programas deberían centrar su atención en la variable autoconcepto, puesto que se ha demostrado que los tres roles se ven perjudicados en las siete subescalas al verse envueltos en estos episodios. De la misma forma, se destaca la ansiedad ante la evaluación escolar y la ansiedad psicofisiológica como características compartidas, así como la necesidad de motivar orientaciones hacia el estudio centradas en las metas de logro.

En lo que a la personalidad respecta, se ha demostrado que ya no es necesario que los involucrados presenten una estructura inestable para participar en estos sucesos, de hecho, tanto víctimas, como acosadores y observadores, presentan personalidades bastante estables. De ello se puede desprender que, por una parte, los involucrados puede que sean más insensibles a este tipo de fenómenos y no les afecte tanto o, incluso, que el tener una estructura estable de personalidad sea el principal factor de riesgo para desarrollarlo. En cualquiera de los casos, son necesarios estudios que analicen en profundidad dicha variable para poder establecer conclusiones al respecto.

En el caso de la ansiedad escolar, al no ser una variable analizada hasta el momento, los hallazgos obtenidos aportan nuevas e importantes evidencias, sobre todo los factores de ansiedad ante la evaluación escolar y la ansiedad psicofisiológica, puesto que son compartidos por los tres roles. Es fundamental que se sigan analizando en profundidad estos factores porque puede que sean clave a la hora de entender el fracaso escolar de los alumnos, así como los comportamientos disruptivos que manifiestan, además de que pueden llegar a ser entendidas como indicios que alerten de la participación en conductas de acoso.

En cuanto a las metas académicas, hasta el momento no habían sido analizadas con relación al ciberacoso por lo que, una vez más, los resultados son susceptibles de ser analizados de manera pormenorizada y ampliados en estudios futuros. El hecho de que tanto las víctimas, como los acosadores y observadores compartan puntuaciones inferiores en metas de aprendizaje y de logro, a la vez que los acosadores y observadores se enfoquen en las metas de relación social, abre nuevas vías en el estudio de la motivación de los estudiantes. En este sentido, se ha demostrado que participar en cualquier rol de ciberacoso interfiere significativamente sobre los motivos adaptativos hacia el aprendizaje y el logro de los estudiantes.

El estudio de agresividad en el ciberacoso ha obtenido resultados novedosos, ya que se ha demostrado que la poca agresividad verbal puede convertirse en un factor de riesgo para las víctimas y que los acosadores se caracterizan por niveles bajos en ira. Es necesario seguir investigando sobre esta cuestión, puesto que la idea de que el acosador presente una agresividad alta ha sido desestimada y, consecuentemente, es más complicado detectar a un posible perpetrador de ciberacoso cuando este se comporta de forma tranquila y pacífica. El caso de los observadores también es susceptible de ser estudiado en profundidad, dado que no se han encontrado diferencias significativas en la variable agresividad y, aunque es posible que no las haya, sería interesante analizar los resultados utilizando otros cuestionarios que midan otras formas de agresividad.

La variable autoconcepto, tal y como se indicó anteriormente, ha sido la que ha mostrado los resultados de mayor significancia en todo el estudio. No obstante, para poder generalizar los resultados sería necesario ampliar la muestra de estudio y tomar en consideración etapas posteriores como la Educación Secundaria, para determinar si el

bajo autoconcepto en sus siete subescalas es producto de la implicación en casos de ciberacoso o si son aspectos propios del desarrollo de los preadolescentes.

Por otra parte, las evidencias halladas acerca del rol de observador son determinantes para entender el impacto de su implicación, medida hasta el momento poco estudiada. De esta forma, los profesionales tendrán a su disposición una serie de pautas que pueden ser de ayuda a la hora de detectar casos de ciberacoso en los centros y concienciar a los observadores acerca de sus opciones, así como de las repercusiones que tiene si se ven involucrados. En este sentido, Salmivalli (2010) aporta la importancia del rol de observador como mantenedor del problema de ciberacoso y es que, su decisión acerca de intervenir a favor de la víctima o situarse del lado del agresor, puede hacer que el ciberacoso se convierta en un fenómeno que marque la realidad cotidiana de los involucrados.

Por último, tal y como aportaron Salmerón et al. (2015), sería interesante crear un banco de información sobre el bullying, cyberbullying y las nuevas formas de acoso que se vayan generando a través del vertiginoso avance de las TIC. El mismo, puede estar dirigido a padres, profesores, profesionales de la salud y de la educación incluso, a los propios alumnos para que puedan tener a su disposición datos acerca de la conceptualización del fenómeno, factores de riesgo, consecuencias, estrategias de afrontamiento, etc.

Lo realmente importante es no caer en la trampa de llegar a considerar el acoso y el ciberacoso como meras faltas de convivencia, responsabilizando incluso a las víctimas por no tener una respuesta adecuada o no saber defenderse (Sastre, 2016). Es preciso atender a las causas que llevan a los jóvenes a actuar como tal, entender por qué consideran que son mayores los beneficios que los costes, por qué distorsionan el significado de “convivir”. El hecho de que tradicionalmente se haya perpetrado el acoso cara a cara y que en la actualidad se lleve a cabo a través de los medios electrónicos, no es más que el reflejo de que la violencia entre iguales es un fenómeno social que va de la mano del desarrollo que experimenta la sociedad. Hoy son los medios tecnológicos y mañana puede que sean otros medios más avanzados los que faciliten su uso, pero seguiremos hablando de violencia, y es que, tal y como afirma Garaigordobil (2011b), la violencia, sea cual sea la forma en la que se manifieste, es uno de los mayores problemas de la sociedad actual. Por ello, quizá sea más efectivo trabajar en otras direcciones

centradas en la modificación de los programas educativos o en la concienciación, a fin de luchar contra un sistema que ha habituado a los jóvenes a la violencia. Es muy delgada la línea que separa el tomar un camino u otro y son los propios jóvenes, como agentes de su propio proceso, los que eligen el camino a seguir. Por ello, es necesario que desde los distintos sectores (sanitario, educativo, judicial, mediático, familia, etc.) aunemos esfuerzos para formar a jóvenes libres, tolerantes y concienciados, contribuyendo así a la formación de adultos felices.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alicant
Universidad de Alicante

Referencias

- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: Through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 28(2), 141-157. doi.org/10.1080/02667363.2012.665356
- Adam, G. (2013). *Depresión postparto, hostilidad y hábitos de salud*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Aftab, P. (2010). *What is Cyberbullying?* Recuperado de <http://aftab.com/index.php?page=cyberbullying>
- Aguilar, M. (2015). Cyberbullying: delimitación del concepto y recomendaciones para el abordaje dirigidas a padres, maestros y sector salud. *Revista Cúpula*, 29(1), 51-63.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ak, S., Özdemir, Y. y Kuzucu, Y. (2015). Cybervictimization and cyberbullying: The mediating role of anger, don't anger me! *Computers in Human Behavior*, 49, 437-443. doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.030
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L. y Eristi, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology and Society*, 13(4), 192-201. doi.org/10.14742/ajet.910
- Albaladejo, N. y Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de Educación Primaria. En A. Caruana y N. Gomis (Coords.), *Cultivando emociones 2* (pp. 246-264). Alicante: Conselleria d'Educació i Esport.
- Allen, K. P. (2012). Off the radar and ubiquitous: text messaging and its relationship to 'drama' and cyberbullying in an affluent, academically rigorous US high school. *Journal of Youth Studies*, 15(1), 99-117. doi.org/10.1080/13676261.2011.630994
- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del Análisis de Regresión Logística en la Investigación Psicológica. *Evaluar*, 6(10), 52-67.
- Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. y García, D. (2012). Virtual but not less real. A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. En Q. Li., D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground*.

- Research from international perspectives* (pp. 223-244). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de Educación Secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11494
- Álvarez-García, D., Dobarro, A. y Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de Cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32-38. doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001
- Álvarez García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-230.
- Amemiya, I., Oliveros, M., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A. y Rivas, B. E. (2013). Cyberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de Lima Metropolitana. *Artículos Originales*, 74(2), 91-96.
- Amichai-Hamburger, Y. y Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1289-1295. doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.018
- Anderson, J., Bresnahan, M. y Musatics, C. (2014). Combating Weight-Based Cyberbullying on Facebook with the Dissenter Effect. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(5), 281-286. doi.org/10.1089/cyber.2013.0370
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Grana, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Ang, R. P. y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry in Human Development*, 41(1), 387-397. doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3
- Ang, R. P., Huan, V. S. y Florell, D. (2014). Understanding the relationship between proactive and reactive aggression, and cyberbullying across US and Singapore adolescent samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(2), 237-254. doi.org/10.1177/0886260513505149
- Ang, R. P., Tan, K. A. y Mansor, A. T. (2011). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of*

- Interpersonal Violence*, 26(13), 2619-2635.
doi.org/10.1177/0886260510388286
- Aoyama, I., Barnard-Brak, L. y Talbert, T. (2011). Cyberbullying among high school students: Cluster analysis of sex and age differences and the level of parental monitoring. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 1(1), 25-35. doi.org/10.4018/ijcbpl.2011010103
- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Aranzales-Delgado, Y. D., Castaño-Castrillón, J. J., Figueroa-Salcedo, R. A., Jaramillo-Ruiz, S., Landazuri-Quiñones, J. N., Forero, R. A., Rodríguez, A. y Valencia, K. (2014). Frecuencia de acoso y ciber-acoso, y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Manizales. *Archivos de Medicina*, 4(1), 65-82.
- Aricak, O. T. y Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55(1), 278-285. doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. y Memmedov, C. (2010). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology and Behavior*, 11(3), 253-261. doi.org/10.1089/cpb.2007.0016
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Arseneault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40(1), 717-729. doi.org/10.1017/s0033291709991383
- Arslan, S., Savater, S., Hallett, V. y Balci, S. (2012). Cyberbullying among primary school students in Turkey: self-reported prevalence and associations with home and school life. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), 527-533. doi.org/10.1089/cyber.2012.0207
- Ashton, M. C. y Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 340-345. doi.org/10.1080/00223890902935878

- Asociación Americana de Psicología. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2013a). Bullying y Cyberbullying: Apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. *Revista Convives*, 3, 2-15.
- Avilés, J. M. (2013b). Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés, J. M. (2014). Cyberbullying y éxito escolar. *Boletín de Psicología*, 98(1), 73-85.
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior*, 46, 149- 157. doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.021
- Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L. y Robie, A. (2012). Cyberbullying? Voices of college students. En L.A. Wankel y C. Wankel (Eds.), *Misbehavior Online in Higher Education. Cutting-edge Technologies in Higher Education* (pp. 127-155). West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A. y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*. 34(4), 645-664. doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00051-x
- Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber-and F2F-victimization: Identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse and Neglect*, 39(1), 109-122. doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.007
- Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D. y Tsorbatzoudis, H. (2013). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based Intervention. *Aggressive Behavior*, 42(2), 114-122. doi.org/10.1002/ab.21625
- Barlett, C. y Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyberbullying behavior: the moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474-488. doi.org/10.1002/ab.21555
- Barlinska, J., Szuster, H. y Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescents bystanders: role of the communication medium, own experience, empathy and norms. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23(1), 37-51. doi.org/10.1002/casp.2137

- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence* 37(6), 807-815. doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009
- Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24. doi.org/10.1174/02103700360536400
- Bastiaensen, S., Vandebosch, H., Poels, K., DeSmet, K., VanCleemput, A. y de Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 259-271. doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036
- Batrina, M. J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Departamento de Justicia, Generalidad de Cataluña. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/Justicia/menuitem.6a30b1b2421bb1b6bd6b6410b0c0e1a0/?vgnextoid=8458fc4d968c5310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=8458fc4d968c5310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- Batrina, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50(2), 383-400.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833. doi.org/10.1177/0272431609350927
- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying: What counselors need to know*. Alexandria, VA.: American Counseling Association.
- Bauman, S. (2012). Cyberbullying in the United States. En Q. Li. y P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp. 155-180). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Bauman, S. y Bellmore, A. (2015). New Directions in Cyberbullying Research. *Journal of School Violence*, 14(1), 1-10. doi.org/10.1080/15388220.2014.968281
- Bauman, S., Toomey, R. B. y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(1), 341-350. doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001

- Beat Bullying (2012). Virtual Violence II: Progress and challenges in the fight against cyberbullying. *Research Highlights for Children's Online Safety*, 31. Recuperado de <https://www.cybersmile.org/wp-content/uploads/Virtual-Violence-IIBeatBullying.pdf>
- Beckman, L., Hagquist, C. y Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying. An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896-1903. doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010
- Beltrán, N. P., Guilera, G. y Gil, J. A. (2014). Victimización infanto-juvenil en España: una revisión sistemática de estudios epidemiológicos. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 66-77.
- Benzmiller, H. (2013). The cyber-samaritans: Exploring criminal liability for the "innocent" bystanders of cyberbullying. *Notes and Comments*, 107(2), 927-962.
- Beran, T., Rinaldi, C., Bickham, D. S. y Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576. doi.org/10.1177/0143034312446976
- Berger, A. y Blaya, C. (Octubre, 2012). *First findings of a national French survey about cyberviolence among lower secondary students*. Trabajo presentado a la Conferencia Internacional: Bullying and Cyberbullying: The Interface between Science and Practice. Viena, Austria.
- Berger, C. y Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46(1), 45-56. doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020
- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 20(1), 25-30. doi.org/10.3916/c40-2013-02-02
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 88, 97-114.
- Berríos, L. L., Buxarrais, M. R. y Garcés, M. S. (2015). ICT Use and Parental Mediation Perceived by Chilean Children. *Comunicar*, 23(45), 161-168. doi.org/10.3916/c45-2015-17
- Betancourt, A. C. (2016). Do Cyber Victimization and Traditional Victimization Form Separate Factors? Evidence from a preliminary Study. *International Journal of*

- Information and Education Technology*, 6(4), 296-300.
doi.org/10.7763/ijiet.2016.v6.703
- Bezerra de Souza, S. (2011). *Cyberbullying: Estudio exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Blanco, J., de Caso, A. M. y Navas, G. (2012). Violencia escolar: Ciberbullying en redes sociales. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 717-724.
- Bonanno, R. A. y Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685-697. doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1
- Borja, C. (2010). *Las Redes Sociales. Lo que hacen sus hijos en Internet*. Alicante: Club Universitario.
- Borowsky, I., Taliaferro, L. y McMorris, B. (2013). Suicidal Thinking and Behaviour Among Youth Involved in Verbal and Social Bullying: Risk and Protective factors. *Journal of Adolescence Health*, 53(1), 4-12. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.280
- Botella, V. R. (2002). *Elaboración y validación de un cuestionario para evaluar la ansiedad en el ámbito educativo del alumnado de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Connecticut, USA: Yale University Press.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. y Johnson, S. L. (2014). Overlapping Verbal, Relational, Pysical and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508. doi.org/10.1080/15374416.2014.893516
- Bragazzi, N. y del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Managment*, 4(7), 155-160. doi.org/10.2147/prbm.s41386
- Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073

- Bringhi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388. doi.org/10.1080/13632752.2012.704684
- Brown, C. F., Demaray, M. K. y Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in Human Behavior*, 35, 12-21. doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.014
- Brunner T. M. y Spielberger C. D. (1979). *State-trait anger expression inventory-2 child and adolescent (STAXI-2 C/A)*. Florida, USA: Lutz.
- Bryant, F. B. y Smith, B. D. (2001). Refining the architecture of aggression: A measurement model for the Buss-Perry aggression questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 35(2), 138-167. doi.org/10.1006/jrpe.2000.2302
- Buchanan, T. (2015). Aggressive priming online: Facebook adverts can prime aggressive cognitions. *Computers in Human Behavior*, 48, 323-330. doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.072
- Buckner V. J., Castille C. M. y Sheets T. L. (2012). The Five Factor Model of personality and employees' excessive use of technology. *Computers in Human Behavior*, 28, 1947-1953. doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.014
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789. doi.org/10.1590/s1020-49892012000700006
- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G. y Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100-115. doi.org/10.1108/itse-08-2014-0025
- Buelga, S., Ortega, J. y Torralba, E. (2014). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary school students. En F. H. Veiga (Coord.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 333-347). Lisboa: Instituto de Educação, Universidad de Lisboa.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101. doi.org/10.5093/in2012v21n1a2

- Buendía, N. I., Castaño, J. J., Cañón, S. C., Giraldo, J. A., Marín, L., Sánchez, S. y Suarez, F. A. (2014). *Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en los colegios de Chinchiná (Colombia)*. Colombia: Centro de investigaciones de la facultad de ciencias de la salud, Universidad de Manizales.
- Burnukara, P. y Uçanok, Z. (2012). El entorno escolar y entornos virtuales ¿En qué medida se solapa la intimidación entre iguales? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.
- Burton, K. A., Florell, D. y Wygant, D. B. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 50(2), 103-115. doi.org/10.1002/pits.21663
- Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273-279. doi.org/10.1037//0033-295x.108.1.273
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Nueva York: Wiley.
- Buss, A. H. y Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21(1), 343-349.
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. e Iruña, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar. *Behavioral Psychology* 20(3), 625-647.
- Callaghan, M., Kelly, C. y Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *Revista Internacional de Salud Pública*, 60(2), 199-206. doi.org/10.1007/s00038-014-0638-7
- Calle, N. Y. y Urgilés, L. R. (2015). *Estudio del Ciberbullying en el colegio César Andrade y Cordero del Cantón, Cuenca*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying*.

- A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau, Alemania: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Ortega, R. (Febrero, 2012). *Use of information and communication technology (ICT) and their relationship with cyberbullying*. Trabajo presentado al International Symposium on Cyber Behavior, Taiwan.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D. y Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629. doi.org/10.1177/0143034313479698
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. y Kift, S. (2012). Victim's perception of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimization. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401. doi.org/10.1080/13632752.2012.704316
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M. y Pepler, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192. doi.org/10.1177/0829573513491212
- Caputo, A. (2014). Psychological correlates of school bullying victimization: academic self-concept, learning, motivation and test anxiety. *International Journal of Educational Psychology*, 3(1), 69-99.
- Carbonell, X., Fuster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y al móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles de Psicología*, 33(2), 82-89.
- Carbonell, X. y Oberst U. (2015). Las redes sociales en línea no son adictivas. *Aloma*, 33(2), 13-19.
- Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L. y Horna, V. (2012). *El bullying no es un juego. Guía para todos*. Perú: Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.
- Carrasco, M. A. y del Barrio, M. V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 23-32. doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.1.2007.4031

- Carrasco, A. y Navas, O. (2013). *El acoso escolar a través de las nuevas tecnologías. El cyberbullying*. Recuperado de <http://ticemur.f-integra.org/comunicaciones/virtuales/06.pdf>
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109. doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003
- Casado, C., Oberst, V. y Carbonell, X. (2015). Facebook: personalidad y privacidad en los perfiles. *Anuario de Psicología*, 45(1), 39-54.
- Casas, J. A., del Rey, R. y Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587. doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015
- Cassidy, W., Jackson, M. y Faucher, C. (2016). Gender differences and cyberbullying towards faculty members in higher education. En R. Navarro, S. Yubero, y E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 79-98). Suiza: Springer.
- Castells, M. (2014). El impacto de Internet en la sociedad: una perspectiva global. *Open Mind*. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-Comunicaci%C3%B3n-Cultura-Manuel-Castells-El-impacto-de-Internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global.pdf>
- Castro, A. y Reta, C. (2014). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying. Nuevas violencias y consumos culturales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Catalá, M. J., Valero, J. P., Caruana, A. y Gómis, N. (Coords.) (2014). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 8 a 12 años*. Alicante: Generalitat Valenciana: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Catrillón, D. A., Ortiz, P. A. y Vieco, F. (2004). Cualidades paramétricas del cuestionario de agresión (AQ) de Buss y Perry en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín (Colombia). *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 22(2), 49-61.
- Celaya, J. (2011). *La empresa en la web 2.0*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Celik, S., Atak, H. y Erguzen, A. (2012). The Effect of Personality on Cyberbullying among university students in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49(1), 129-150.

- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñe, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi.org/10.1387/revpsicodidact.11097
- Cetin, B., Eroglu, Y., Peker, A., Akbaba, S. y Pepsoy, S. (2012). The investigation of relationship among relational-interdependent self-construal, cyberbullying, and psychological disharmony in adolescents: An investigation of structural equation modelling. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 12(2), 646-653.
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U. y Vigil-Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988.
- Chiu, S. (2013). Causes of victims of campus bullying behaviours and study on solutions. *Open Journal of Social Sciences*, 1(2), 13-22. doi.org/10.4236/jss.2013.12003
- Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A. y Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behavior Research and Therapy*, 38(8), 835-855. doi.org/10.1016/s0005-7967(99)00130-8
- Ciucci, E. y Baroncelli, A. (2014). The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous-unemotional traits and empathy. *Personality and Individual Differences*, 67, 69-74. doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.033
- Cloquell, A. (2015). Usos sociales de Internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8(1), 1-14. doi.org/10.4995/reinad.2015.3649
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª Edición.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen J. S. y Kendall, P. C. (2015). Peer victimization among children and adolescents with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(3), 393-405. doi.org/10.1007/s10578-014-0479-x
- Cole, D. A., Zelkowitz, R. L., Nick, E., Martin, C. E., Roeder, K. M., Sinclair-McBride, K. y Spinelli, T. (2016). Longitudinal and incremental relation of cybervictimization to negative self-cognitions and depressive symptoms in

- young adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1(1), 1-12. doi.org/10.1007/s10802-015-0123-7
- Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 1 (2001). Párrafo I del artículo 29: propósitos de la Educación, 17 de abril de 2001. Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 13 (2011). Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, 18 de abril de 2011. Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primaria, 29 de mayo de 2013. Naciones Unidas.
- Compton, L., Campbell, M. A. y Mergler, A. G. (2014) Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383-400. doi.org/10.1007/s11218-014-9254-x
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N. y Negro, P. (2014). Exploring Sex Differences in Cyberbullying Behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 209-228. doi.org/10.1177/1541204013503889
- Convención General de los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en Nueva York. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/12/31/pdfs/A38897-38904.pdf>
- Convenio de Lanzarote del 25 de octubre de 2007 para la protección de los Niños contra la Explotación Sexual y el Abuso Sexual. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/11/12/pdfs/BOE-A-2010-17392.pdf>
- Corcoran, L., Connolly, I. y O'Moore, M. (2012). Cyberbullying in Irish schools: an investigation of personality and self-concept. *The Irish Journal of Psychology*, 33(4), 153-165. doi.org/10.1080/03033910.2012.677995
- Corral de Zurita, N. J. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. Argentina: Comunicaciones científicas y tecnológicas.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). *Revised Neo Personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI), professional manual*. Odessa, FL; Psychological Assessment Resources.

- Cotter, P. y McGilloway, S. (2011). Living an “electric age”: Cyberbullying among Irish adolescents. *The Irish Journal of Education*, 39, 44-56.
- Crick, N. R., Murray-Close, D. y Woods, K. (2005). Borderline personality features in childhood: A short-term longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 17(4), 1051-1070. doi.org/10.1017/s0954579405050492
- Crosslin, K. y Crosslin, M. (2015). Cyberbullying at Texas University. A Mixed Methods Approach to Examining Online Aggression. *TPHA Journal*, 66(3), 26-31.
- Crosslin, K. y Golman, M. (2014). “Maybe you don’t want to face it”. College students’ perspectives on cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 41, 14-20. doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.007
- Cruz-Pérez, P., Padilla-Cotto, L. y Sayers-Montalvo, S. K. (2013). Validación del Cuestionario de Agresión con una muestra de adolescentes puertorriqueños. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(3), 365-372.
- Cuadrado-Gordillo, I. y Fernández-Antelo, I. (2016). Adolescents’ perception of the characterizing dimensions of cyberbullying: Differentiation between bullies’ and victims’ perceptions. *Computers in Human Behavior*, 55, 653-663. doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.005
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132. doi.org/10.14482/psdc.31.1.4806
- Cupani, M. y Ruarte, M. (2008). Propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C) en una muestra de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 29(3), 351-364. doi.org/10.1174/021093908786145421
- Cybercrime Working Group (CCSO). (2013). *Report to the Federal/Provincial/Territorial Ministers Responsible for Justice and Public Safety in Canada*. Recuperado de <http://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/other-autre/cndii-cdncii/pdf/cndii-cdncii-eng.pdf>
- Davis, K., Randall, D. P., Ambrose, A., y Orand, M. (2015). “I was bullied too”: Stories of bullying and coping in an online community. *Information, Communication, and Society*, 18(4), 357-375. doi.org/10.1080/1369118x.2014.952657
- De la Caba, M. A. y López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y de primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272.

- 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.
- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2010). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology and Behavior*, 11(2), 217-223. doi.org/10.1089/cpb.2007.0008
- Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista Convives*, 3, 25-33.
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A. y Holgado, F. P. (2006). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad en distintos grupos de sexo y edad de una muestra de niños españoles. *Revista Latinoamericana*, 38(3), 567-577.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39(20), 129-138. doi.org/10.3916/c39-2012-03-03
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega, R., Schulze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P.K., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50(1), 141-147. doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-13.
- Del Río, P., Sabada, C. y Bringue, X. (2010). Menores y redes ¿Sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Estudios de Juventud*, 88(1), 115-129.
- Delgado, B. (2010). *Variables de personalidad, cognitivo-motivacionales y sociales relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con ansiedad escolar*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Miguel Hernández, Alicante, España.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R. y Storch, E. A. (2010). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46(10), 962-972. doi.org/10.1002/pits.20437
- Den Hamer, A. y Konijn, E. A. (2015). Adolescents' Media Exposure May Increase Their Cyberbullying Behavior: A Longitudinal Study. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), 203-208. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.016

- Desmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H. y de Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing Bystanders of Cyberbullying: An Exploratory Study into Behavioural Determinants of Defending the Victim. En B. K. Wiederhold y G. Riva (Eds.), *Annual review of cybertherapy and telemedicine 2012: Advanced technologies in the behavioral, social and neuroscience* (pp. 58-63). Amsterdam: IOS Press.
- Desmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S. y Van Cleemput, K. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215. doi.org/10.1089/cyber.2013.0027
- Devine, P. y Lloyd, K. (2012). Internet use and psychological wellbeing among 10-years-olds and 11-years old children. *Child Care in Practice*, 18(1), 5-22. doi.org/10.1080/13575279.2011.621888
- Diamond, P. M., Wang, E. W. y Buffington-Vollum, J. (2005). Factor structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) with mentally male prisoners. *Criminal, Justice and Behavior*, 32(5), 546-564. doi.org/10.1177/0093854805278416
- Díaz, Y. G. (2012). Bullying: acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Revista Psicología.com*. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/1399>
- Díez, S., Arrieta, K., Figueroa, Y., Orellano, I. y Reales, J. (2015). *Adicción a Internet, teléfono móvil y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del programa de odontología de la universidad de Cartagena*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.
- Dillon, K. P. y Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144-150. doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.009
- Dittrick, C., Beran, T. N., Mishna, F., Hetherington, R. y Shariff, S. (2013). Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study. *Journal of School Violence*, 12(4), 297-318. doi.org/10.1080/15388220.2013.803244

- Doane, A. N., Boothe, L. G., Pearson, M. R. y Kelley, M. L. (2016). Risky electronic communication behaviors and cyberbullying victimization: An application of Protection Motivation Theory. *Computers in Human Behavior*, 60, 508-513. doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.010
- Donoso, T., Rubio, M., Vilà, R. y Velasco, A. (2015). La violencia de género 2.0: La percepción de jóvenes en Sant Boi De Llobregat. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 255-265). Cádiz: Bubok.
- Dredge, R., Gleeson, J. y de la Piedad, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior*, 36, 13-20. doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026
- Dupeyrat, C. y Escribe, C. (2000). Goals orientations: Their Relation to conceptions of intelligence and validation of a French version of Hayamizu and Weiner's Questionnaire. *European Review of Applied Psychology*, 50, 73-80. doi.org/10.1037/t39127-000
- Durán-Segura, M. M. (Noviembre, 2013). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar en el mundo 2.0: riesgos y desafíos*. Trabajo presentado a EDUCTEC, Costa Rica.
- Durán-Segura, M. y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44(21), 243-251. doi.org/10.3916/c44-2015-17
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040
- Eckhardt, C., Norlander, B. y Deffenbacher, J. (2004). The assessment of anger and hostility: a critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 17-43. doi.org/10.1016/s1359-1789(02)00116-7
- Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- Elipe, P., Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2011). *Inteligencia emocional percibida y bullying en adolescentes*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y del Rey, R. (2012). Inteligencia Emocional Percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Journal of Behavior Psychology*, 20(1), 169-181.

- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6(1), 1-12. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of Cyberbullying: the influence of children's provictim attitudes and teacher's ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698-710. doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5
- Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre Cyberbullying (EMICI) (2012). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. Recuperado de <http://www.protocolo-ciberbullying.com/el-protocolo/>
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, frequent and risky usage of Internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12(1), 109-125. doi.org/10.1177/1461444809341260
- Erdur-Baker, Ö. y Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771-2776. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.413
- Erentaité, R., Bergman, L. R. y Zukauskiené, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 181-190. doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x
- Eroglu, Y., Aktepe, E., Akbaba, S., Isik, A. y Özkprumak, E. (2015). The investigation of prevalence and risk factors associated with cyber bullying and victimization. *Egitim ve Bilim*, 40(177), 93-107. doi.org/10.15390/eb.2015.3698
- Escurra, L. M., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J., Rivas, G. y Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 87-106.

- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A. y Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233-240. doi.org/10.1080/00405841.2013.829724
- Estébanez, I. (Noviembre, 2013). *Sexismo y violencia machista en la juventud. Las nuevas tecnologías como arma de control*. Trabajo presentado en “Encuentros Internacionales sobre el Impacto de los diversos fundamentalismos religiosos, políticos, económicos y culturales en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos”. Donostia, España.
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89. doi.org/10.1037/e554362012-037
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality*. Londres: Methuen.
- Fajardo, F., Polo, M., Gómez, T., Palacios, V. y Felipe, E. (2012). Perfiles de personalidad en estudiantes adolescentes. Un estudio con el modelo de los cinco grandes (BFQNA). *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 629-636.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G. y Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 168-181. doi.org/10.1080/17405629.2011.643169
- Fanti, K. A. y Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5-29. doi.org/10.1177/0272431613519498
- Fares, N., Cabrera, J. M., Lozano, F., Sales, F. y Ramírez, J. M. (2012). Agresión reactiva y proactiva en niños y adolescents uruguayos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 12(1), 47-68.
- Feldman, M., Donato, I. y Wright, J. (2013). Bullying and Suicide: A Public Health Approach. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 1-3. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.05.002

- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Fenaughty, J. y Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 803-811. doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P. y Martín, M. D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Ramón Areces.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández-Cruz, F. y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(24), 97-105. doi.org/10.3916/c46-2016-10
- Fernández-Guerrero, I. M. (2014). WhatsAppitis. *The Lancet*, 383(14), 1040-1041. doi.org/10.1016/s0140-6736(14)60519-5
- Fernández, J., Peñalva, A. e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44(22), 113-120. doi.org/10.3916/c44-2015-12
- Festl, R. y Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via Internet. *Human Communication Research*, 39(1), 101-126. doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x
- Finger, L. R., Craven, R. G. y Dowson, M. (2016). *Self-beliefs and bullying: unravelling the relation between bullying, being bullied and self-concept for upper elementary school aged children*. Recuperado de <http://www.yumpu.com/en/document/view/11880831/finger-lr-craven-rg-and-dowson-m-assessing/7>
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M. y Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behavior at school and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1393-1398. doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005
- Fossati, A., Borroni, S. y Maffei, C. (2012). Bullying as a style of personal relating: Personality characteristics and interpersonal aspects of self-reports of bullying

- behaviours among Italian adolescent high school students. *Personality and Mental Health*, 6(4), 325-339. doi.org/10.1002/pmh.1201
- Frisén, A., Berne, S. y Lunde, C. (2014). Cybervictimization and body esteem: Experiences of Swedish children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 331-343. doi.org/10.1080/17405629.2013.825604
- Frisén, A., Berne, S. y Marin, L. (2014). Swedish pupils' suggested coping strategies if cyberbullied: Differences related to age and gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(6), 578-584. doi.org/10.1111/sjop.12143
- Fu, K., Chan, C. e Ip, P. (2014). Exploring the relationship between cyberbullying and unnatural child death: an ecological study of twenty-four European countries. *Bio Med Central*, 14(195). Recuperado de <http://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2431-14-195>
- Fu, K., Chan, W., Wong, P. y Yip, P. (2010). Internet addiction: prevalence, discriminant validity and correlates among adolescents in Hong Kong. *The British Journal of Psychiatry*, 193(1), 486-492. doi.org/10.1192/bjp.bp.109.075002
- Furlano, P. (2013). Una relación silenciosa: Telefonía móvil y sociedad de control. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, 2, 1-14.
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosario, P. y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24. doi.org/10.1016/s0120-0534(15)30002-9
- Gahagan, K., Mitchell, J. y Frost, L. R. (2016). College students cyberbullying on social networking sites: Conceptualization, prevalence and perceived bystander responsibility. *Computers in Human Behavior*, 55, 1097-1105. doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.019
- Gallardo, D., Kramp, U., García, C., Pérez, M. y Andrés, A. (2006). Assessing aggressiveness quickly and efficiently: The Spanish adaptation of Aggression Questionnaire-Refined versión. *European Psychiatry*, 21(7), 487-494. doi.org/10.1016/j.eurpsy.2006.02.002
- Gámez-Guadix, M., Orue, I. y Calvete, E. (2013). Evaluation of the cognitive-behavior model of generalized and problematic Internet use in Spanish adolescents. *Psicothema*, 25(1), 299-306.

- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y 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. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F. y Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents. *Violence and victims, 29*(2), 232-247. doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-12-00163r1
- Garaigordobil, M. (2011a). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2011b). Bullying y Cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD, 12*(2), 3-13.
- Garaigordobil, M. (2013a). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2013b). Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares y programa de prevención e intervención. *Revista Digital de la Asociación Convives, 3*(1), 45-46.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying: una nueva forma de violencia entre iguales a través de los medios electrónicos. *Padres y Maestros, 357*(1), 34-40. doi.org/10.14422/pym.v0i357.3300
- Garaigordobil, M. (2015a). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence, 1*, 1-21. doi.org/10.1177/0886260515600165
- Garaigordobil, M. (2015b). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología, 31*(3), 1069-1076. doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151
- Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexiones con el bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055915000605>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("Ciberbullying") en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology, 21*(3), 461-474.

- Garaigordobil, M., Aliri, J., Maganto, C., Bernarás, E. y Jaureguizar, J. (Junio, 2014). *Cyberbullying: prevalencia de víctimas, agresores y observadores en función del nivel socio-económico-cultural*. Trabajo presentado al VI Congreso Internacional de Psicología Clínica. Santiago de Compostela.
- Garaigordobil, M. y Fernández-Tomé, A. (2011). CCB. Cuestionario de Cyberbullying. *FOCAD*, 12(2), 17-22.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. M. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi.org/10.1387/revpsicodidact.10239
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. M. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. M. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 31(1), 29-40.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E. y Jaureguizar, J. (2016). Efectos del Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi13-1.bcdc
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A. y Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44-50. doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004
- García, M. C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

- García-Fernández, J. M. (1997). *Validación de tres formas de Inventario de Miedos Escolares*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- García-Fernández, J. M. (2001). *Inventario de Ansiedad Escolar para Alumnos de Educación Secundaria*. Documento policopiado. Universidad de Alicante.
- García-Fernández, J. M., Gómez-Núñez, M. I., Inglés, C. J., Gonzálvez, C. y Vicent, M. (Septiembre, 2014). *Evaluación de la Ansiedad Escolar en la infancia: el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria*. Trabajo presentado al X Congreso de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés, Valencia.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 16, 413-437.
- García-Fernández, J. M., Lagos, N., Gonzálvez, C., Vicent, M. e Inglés, C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 193-198. doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.68
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. (2013). ¿Como se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- García-Fernández, M. C., Romera, E. M. y Ortega, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.
- García-León, A., Reyes, G. A., Vila, J., Pérez, N., Robles, H. y Ramos, M. M. (2002). The aggression Questionnaire: a validation study in student samples. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(1), 45-53. doi.org/10.1017/s1138741600005825
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V., Martínez-Salazar, G. y Llanes-Castillo, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60108-6

- García-Martin, J. y García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers and Education*, 67(1), 105-120. doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez. L. y Roces, C. (1998). El Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- García, G., Joffre, V., Martínez, G. y Llanes, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60108-6
- García, C. B., López de Ayala, M. C. y García, A. (2014): Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485. doi.org/10.4185/rlcs-2014-1020
- García, J. F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chávez, H., García, N., Macazana, D., Orellana, D. y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de Educación Secundaria de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2012). *The effectiveness of parental mediation*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2014). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront el ciberassetjament entre iguals*. Recuperado de: http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia/recursos/resconflictes/ciberassetjament_iguals
- Genta, M. L., Berdondini, L., Brighi, A. y Guarini, A. (2010). Il fenomeno del bullismo elettronico in adolescenza. *Rassegna Di Psicologia*, 26(1), 141-161.
- Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F. y Calmaestra, J. (2012). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: findings from a DAPHNE Project. En Q. Li., D. Cross. y P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives* (pp. 15-31). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

- Gil, A. (2013). La privacidad del menor en Internet. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 3(1), 60-96.
- Gil del Valle, F. G., Oberst, U. y Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías ¿Nuevas patologías? El smartphone y el “fear of missing out”. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(2), 77-83.
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepción del profesorado*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P. y Maquillón, J. J. (2013). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar. Experiencias en una muestra de estudiantes de Educación Primaria de la Región de Murcia*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Giménez, A. M., Maquillón, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Giménez, A. M., Maquillón, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adoelscentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351. doi.org/10.6018/rie.33.2.199841
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. doi.org/10.1002/ab.21502
- Goebert, D., Chung-Do, J. y Chan, J. (2011). The Impact of Cyberbullying on Substance Use and Mental Health in a Multiethnic Sample. *Maternal and Child Health Journal*, 15(8), 1282-1286. doi.org/10.1007/s10995-010-0672-x
- Gofin, R. y Avitzour, M. (2012). Traditional versus Internet bullying in junior high school students. *Mental and Child Health Journal*, 16(8), 1625-1635. doi.org/10.1007/s10995-012-0989-8
- Goldberg, L. (1990). An alternative “description of personality”: The Big Five Factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216
- Gomes, F. y Sendin, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 22(43), 45-53. doi.org/10.3916/c43-2014-04

- González, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso. *Investigación en la escuela*, 87, 81-90.
- González, P. M. (2013). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): buscando las raíces*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- González, V. y Calvo, R. (Julio, 2012). *Cyberbullying en las aulas de primaria en Murcia*. Trabajo presentado a las IV Jornadas Nacionales TIC y Educación, Lorca, Murcia.
- González, M. C., Tourón, J. y Gaviria, J. L. (1994). Validación del cuestionario de autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 7-26
- Goodboy, A. K. y Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1-4. doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.052
- Gordillo, F., Pérez, M. A., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. A., Arana, J. M. y López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859. doi.org/10.1016/s2007-4719(15)30005-3
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. y Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the big five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 4(2). Recuperado de <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112301>
- Grail Research (2011). *Consumers of tomorrow insights and observations about Generation Z*. Recuperado de <http://goo.gl/7qYuWt>
- Grangeia, H. (2012). *Stalking entre jovens: Da sedução ao assédio persistente*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Minho, Braga, Portugal.
- Griezel, L., Finger, L. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G. y Yeung, A. S. (2012). Uncovering the structure of a gender and developmental differences in Cyber Bullying. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 442-455. doi.org/10.1080/00220671.2011.629692

- Grigg, D. W. (2010) Cyber-aggression: definition and concept of cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 20(2), 143-156. doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143
- Grigg, D. W. (2012). Definitional constructs of cyber-bullying and cyber-aggression from a triangulatory overview: A preliminary study into elements of cyber-bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4(4), 202-215. doi.org/10.1108/17596591211270699
- Gutiérrez, I. M. (2014). Cyberbullying y sexting: percepción y propuestas de estudiantes universitarios. *Multidisciplina: Revista de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán*, 17(1), 93-120.
- Habashy, H. M. (2012). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully/victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology*, 48(5), 910-21. doi.org/10.1080/00207594.2012.702908
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, USA: University of Denver Press.
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K. y Page, M. C. (2011). Psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health*, 3, 44-57. doi.org/10.1007/s12310-010-9046-1
- Hay, C. y Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescents self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth Adolescence*, 39(1), 446-459. doi.org/10.1007/s10964-009-9502-0
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by Achievement Goal Tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31(4), 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's Model of Achievement Goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562
- Heinermann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 22(2), 3-14.
- Heirman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying experience and gender differences among adolescents in different educational settings. *Journal of learning disabilities*, 48(2), 146-155. doi.org/10.1177/0022219413492855
- Heirman, W. y Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.

- Hellström, L., Beckman, L. y Hagquist, C. (2013). Self-Reported peer victimization: concordance and discordance between measures of bullying and peer aggression among Swedish adolescents. *Journal of School Violence*, 12(4), 395-413. doi.org/10.1080/15388220.2013.825626
- Hemphill, S., Tollit, M. y Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimization: A longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 99-112. doi.org/10.1080/02643944.2012.679953
- Heo, J., Chun, S., Lee, S., Lee, K. H. y Kim, J. (2015). Internet use and well-being in older adults. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(5), 268-272. doi.org/10.1089/cyber.2014.0549
- Hernández-Prados, M. A. (Noviembre, 2010). *Un planteamiento ético de los menores y las TIC*. Trabajo presentado al IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, Barcelona.
- Hernández, C. y Alcoceba, J. A. (2015). Socialización virtual, multiculturalidad y riesgos de los adolescentes latinoamericanos en España. *Icono*, 13(2), 116-141. doi.org/10.7195/ri14.v13i2.787
- Hernangómez, L. y Fernández, C. (2012). *Psicología de la personalidad y diferencial*. Madrid: CEDE, Centro de Documentación de Estudios y Oposiciones.
- Herrera, M., Romera, E. M., Ortega, R. y Gómez, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32-39. doi.org/10.1037/t52328-000
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. doi.org/10.1080/13811118.2010.494133
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711-722. doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). *State Cyberbullying Laws. A brief review of state cyberbullying laws and policies*. Recuperado de <http://www.cyberbullying.us/Bulling-and-Cyberbullying-Laws.pdf>.
- Holfeld, B. (2014). Perceptions and attributions of bystanders to cyber bullying. *Computers in Human Behavior*, 38(1), 1-7. doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.012

- Holfeld, B. y Grabe, M. (2012). An examination of the history, prevalence, characteristics and reporting of cyberbullying in the United States. En Q. Li., D. Cross. y P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp. 117-154). West Sussex, UK: Wiley- Backwell.
- Holla, K. (2015). Aggression and cyberbullying of pupils in Slovak Republic. *The Scientific Educational Journal*, 4(1), 50-61. doi.org/10.18355/pg.2015.4.1.50-61
- Hoy, M. B. y Milne, G. (2010). Gender differences in privacy-related measures for young adult Facebook users. *Journal of Interactive Advertising*, 10(2), 28-45. doi.org/10.1080/15252019.2010.10722168
- Hu, Y., Fan, C., Zang, F. y Zhou, R. (2013). Behavioral characteristics of different roles in cyberbullying and relation to depression in junior students. *Chinese Mental Health Journal*, 27(12), 913-917.
- Huang, Y. y Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.
- Huffman, A. H., Whetten, J. y Huffman, W. H. (2013). Using technology in higher education: The influence of gender roles on technology self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1779-1786. doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.012
- Hyunseok, J., Juyoung, S. y Ramhee, K. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior*, 31, 85-93. doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.007
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B. y Marzo, J. C. (2009). Reability and validity evidence of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the School*, 46(10), 1048-1060. doi.org/10.1002/pits.20443
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Castejón, J. L. (2015a). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. doi:10.1387/RevPsicodidact.1023

- Inglés, C. J., Martínez-Montegudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., Núñez, J. C., Delgado, B. y Torregrosa, M. S. (2015b). Motivational profiles Spanish students of Compulsory Secondary Education: Differential analysis of academic self-attributions. *Anales de Psicología*, 31(2), 579-588.
- Inglés, C. J., Marzo, J. C., Castejón, J. L., Núñez, J. C., Valle, A., García-Fernández, J. M. y Delgado, B. (2011) Factorial invariance and latent mean differences of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire across gender and age in a sample of Spanish students. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 138-143. doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.008
- INTECO (2013) IGF Spain 2013. *Sesión "Cyberbullying"* Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de http://www.igfspan.com/doc/archivos/20130523_igfspan_Cyberbullying_v8.pdf
- Instituto de Prospectiva Tecnológica y la Comisión Europea, SEEFPU (2012). *Marco común europeo de competencia digital*. España: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/indez.php/2012/11/26/marcocomun-europeo-de-competencia-digital>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014). Notas de prensa. Recuperado el 25 de noviembre de 2015 de <http://www.ine.es/prensa/np933.pdf>
- Instrucción 10/2005, de 6 de octubre de 2005, de la Fiscalía General del Estado sobre el tratamiento del acoso escolar desde la justicia juvenil. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/materiales/fiscaliagralestadoacoso.pdf
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23(1), 161-177.
- Jang, H., Song, J. y Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behaviour among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 85-93. doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.007

- Jonason, P. K. y Webster, G. D. (2012). A protean approach to social influence: Dark Triad personalities and social influence tactics. *Personality and Individual Differences*, 52(4), 521-526. doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.023
- Jones, L. M., Mitchel, K. J. y Finkelhor, D. (2012). Trends in youth Internet victimization: Findings from three youth Internet safety surveys 2000-2010. *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 179-186. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.09.015
- Jones, L. M., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, 3(1), 53-69.
- Juárez, F., Dueñas, A. N. y Méndez, Y. (2006). Patrones de comportamiento violento en la Policía Nacional de Colombia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 127-143.
- Juvonen, J., Wang, Y. y Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. doi.org/10.1177/0272431610379415
- Karabacak, K., Öztunç, M., Eksioğlu, S., Gür Erdogan, D., Yar, S., Ekenler, D. y Selim, K. (2015). Determination of the level of being cyber bully/victim of eighth grade students of elementary schools. *Social and Behavioral Sciences*, 176(1), 846-853. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.549
- Karl, K., Peluchette, J. y Schlaegel, C. (2010). Who's posting Facebook Faux Pas? A cross-cultural examination of personality differences. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 174-186. doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00499.x
- Katz, A. (2012) *Cyberbullying and e-safety. What educators and other professionals need to know*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Katzer, C., Fetchendhauer, D. y Belschak, F. (2010). *Cyberbullying in Internet-chatrooms*. Recuperado de <http://paedagogik-news.stangl.eu/cyberbullying-in-Internet-chatrooms/>
- Kinga, S., Karmen, D., Enikö, B., Andrea, B. y Noémi-Emese, K. (2014). Creativity and personality profiles of adolescents based on cyberbullying roles-pilot study. *Transylvanian Journal of Psychology*, 15(2), 181-198.

- Kiriakidis, S. P. y Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: a review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. *Fam Community Health*, 33(2), 82-93. doi.org/10.1097/fch.0b013e3181d593e4
- Klomek, A. B., Sourander, A. y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A. y Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet Behavior Predictors of Cyber-Bullying and Cyber-Victimization among Preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455. doi.org/10.1080/01639625.2015.1060087
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Dalara, E., Koufogazou, A. y Papatziki, A. (2013). Cyber-bullying, personality and coping among pre-adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 3(4), 55-69. doi.org/10.4018/ijcbpl.2013100104
- Kokkinos, C. M., Baltzidis, E. y Xynogala, D. (2016). Prevalence and personality correlates of Facebook bullying among university undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 55, 840-850. doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.017
- Kokkinos, C. M. y Voulgaridou, I. (2016). Links between relational aggression, parenting and personality among adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 1-16. doi.org/10.1080/17405629.2016.1194265
- Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I. y Koukoutsis, N. (2015). Bullying, Personality and Attachment among Preadolescents Students in Greek. *Child Education Journal*, 3(1), 1-27.
- König, A., Gollwitzer, M. y Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210-224. doi.org/10.1375/ajgc.20.2.210
- Kormas, G., Critselis, E., Janikian, M., Kafetzis, D. y Tsitsika, A. (2011). Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic Internet use among adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11(1), 595-602. doi.org/10.1186/1471-2458-11-595
- Kowalski, R. y Fedina, C. (2011). Cyber bullying and ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 1201-1208. doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.007

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1073-1137. doi.org/10.1037/a0035618
- Kowalski, R. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Computers in Human Behavior*, 51, 513-520. doi.org/10.1016/j.chb.2012.09.018
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kowalski, R., Morgan, C. A. y Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519. doi.org/10.1177/0143034312445244
- Kubiszewski, V., Fontaine, K., Huré, K. y Rush, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence: problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'encéphale*, 39(1), 77-84. doi.org/10.1016/j.encep.2012.01.008
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57. doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D. y Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: prevalence and risk factors. *Computer in Human Behavior*, 29(1), 959-966. doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.024
- Kuss, D. J., van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D. y van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29, 1987-1996. doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002
- Kwak, H., Blackburn, J. y Han, S. (2015). *Exploring cyberbullying and other toxic behavior in team competition online games*. Seoul, Korea: CHI 2015.
- Kwan, G. C. y Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29, 16-25. doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.014
- La Greca, A. M. y Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94. doi.org/10.1023/a:1022684520514

- La Greca, A. M. y Stone, W. L. (1993). Social anxiety Scale for Children-Revised: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(1), 17-27. doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_2
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto: Construcción y validación*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Labrador, F. J. y Villadangos, S. M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: Conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188.
- Lam, L. T., Cheng, Z. y Liu, X. (2013). Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(3), 159-165. doi.org/10.1089/cyber.2012.0087
- Lam, L. T. y Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimization Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 3-7. doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.021
- Lamieux, P., McKelvie, S. J. y Stout, D. (2006). Self-reported hostile aggression in contact athletes, no contact athletes, and non-athletes. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 4(3), 42-56.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear Behavior: Problems in treating a construct. En J.U. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90-102). Washington, USA: American Psychological Association
- Lanzilloti, A. y Korman, G. (Diciembre, 2014a). *Cyberbullying. El maltrato en la era 2.0. Consideraciones para su comprensión y abordaje*. Trabajo presentado al VI Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, Argentina.
- Lanzilloti, A. y Korman, G. (2014b). Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 34-40.
- Lapidot-Lefler, N. y Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education*, 18(1), 1-16. doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8
- Largo, A. M. y Londoño, L. A. (2014). *Ciberbullying en el contexto educativo colombiano: Aproximación conceptual y legal*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

- Lauren, M. y Ratliffe, K. (2011). Cyber Worlds: New Playground for Bullying. *Computers in the School*, 28(2), 92-116. doi.org/10.1080/07380569.2011.575753
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. y 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. doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.004
- Lay-Arellano, I. T. (2013). Los jóvenes y la apropiación de la tecnología. *Paakat*, 4. Recuperado de <http://goo.gl/5L7z43>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169. doi.org/10.1002/per.2410010304
- Leenaars, L. S. (2013). *Is it far safer to be feared than loved: Why so some individuals become bullies and others bully-victims?* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Alberta, Canadá.
- Lenda, A. y Aiello, J. R. (Abril, 2010). *The social implications of Facebook application*. Poster presentado en The Rutgers Undergraduate Research Symposium. Nueva Jersey, EEUU.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. y Purcell, K. (2010). *Teens and mobile phones*. *Pew Internet and American Life Project*. Recuperado de <http://www.pewInternet.org/>
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. y Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites*. Washington, D.C: Pew Research Center's Internet and American Life Project.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. y Zickuhr, K. (2010). *Social media use and mobile Internet use among teens and young adults*. Recuperado de http://www.pewInternet.org//media//Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf
- León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 771-788.

- León del Barco, B., Ricardo, A., Verdasca, J. L., Felipe, E. y Gómez, T. (2013). Cyberbullying en centros de enseñanza básica y secundaria del Alentejo (Portugal). *Educação*, 12(3), 239-251.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, 37(12), 1091-1108. doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001
- Lester, L., Cross, D. y Shaw, T. (2012). Problem behaviours, traditional bullying and cyberbullying among adolescents: Longitudinal analyses. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 435-447. doi.org/10.1080/13632752.2012.704313
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, reguladora de la responsabilidad penal y civil. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-641-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, reguladora del sistema educativo. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre del Código Penal. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-9953
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la ley orgánica 10/1995 de 23 de noviembre del código penal. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/03/31/pdfs/BOE-A-2015-3439.pdf>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y adolescencia. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8470
- Li, Q. y Fung, T. (2012). Predicting student behaviors. Cyberbullies, cybervictims and bystanders. En Q. Li., D. Cross. y P.K. Smith (Eds.). *Cyberbullying in the global*

- playground. Research from international perspectives* (pp. 99-116). West Sussex, UK: Willey-Blackwell.
- Lin, M., Ko, H. y Wu, J. Y. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors associated with Internet addiction in a nationally representative sample of college students in Taiwan. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(1), 741-746. doi.org/10.1089/cyber.2010.0574
- Lindsay, M., Booth, J. M., Messing, J. T. y Thaller, J. (2015). Experiences of online harassment among emerging adults: emotional reactions and the mediating role of fear. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(1), 1-22. doi.org/10.1177/0886260515584344
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: the UK report*. Londres, UK: EU Kids Online Network.
- Lloret, D., Cabrera, V. y Sanz, Y. (2013). Relaciones entre hábitos de uso de videojuegos, control parental y rendimiento escolar. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 237-248.
- Lohre, A., Lydersen, S., Paulsen, B., Maehle, M. y Vatten, L. (2011). Peer victimization as reported by children, teachers, and parents in relation to children's health symptoms. *BMC Public Health*, 11, 1-7. doi.org/10.1186/1471-2458-11-278
- Lonigro, A., Scheneider, B. H., Laghi, F., Baiocco, R., Pallini, S. y Brunner, T. (2014). Is Cyberbullying Related to Trait or State Anger? *Child Psychiatry and Human Development*, 45(4), 1-13. doi.org/10.1007/s10578-014-0484-0
- López, F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *Adolescere, Revista Continuada de la Sociedad Española de Medicina en la Adolescencia*, 3(2), 9-17.
- López del Pino, M. C., Sánchez, A. y Fernández, M. P. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario AQ aplicado a población adolescente. *EduPsykhé*, 8(1), 79-94.
- Lovas, L. y Trenkova, S. (1996). Aggression and perception of an incident. *Studia Psychologica*, 38(4), 265-270.
- Low, S. y Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3(1), 39-52. doi.org/10.1037/a0030308

- Lucas-Molina, B., Pérez-Albeniz, A. y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del Cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Lusar, A., Beltrán, E., Oberst, U. y Rodríguez, A. (2016). Gestión de la privacidad de los perfiles de Facebook de los adolescentes. *Revistas de Medios y Educación*, 48(1), 197-208.
- Lwin, M. O., Li, B. y Ang, R. P. (2012). Stop bullying me: an examination of adolescents' protection behavior against online harassment. *Journal of Adolescence*, 35(1), 31-41. doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.007
- Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L. y Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3), 1-12. doi.org/10.5817/cp2013-3-5
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M. y Smith, A. (2013). *Teens social media, and privacy*. Recuperado de <http://www.pewInternet.org/Reports/2012/Teens-andTech/MainFindings/Teens-and-Technology.aspx>.
- Maddison, J. y Jeske, D. (2014) Fear and perceived likelihood of victimization in the traditional and cyber settings. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 4(4), 23-40. doi.org/10.4018/ijcbpl.2014100103
- Magaud, E., Nyman, K. y Addington, J. (2013). Cyberbullying in those at clinical high risk for psychosis. *Early Intervention in Psychiatry*, 7(4), 427-430. doi.org/10.1111/eip.12013
- Makri-Botsari, E. y Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek Adolescents: The Role of Parents. *Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 3241-3253. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.742
- Malhi, P., Bharti, B. y Sidhu, M. (2014). Aggression in schools: psychosocial outcomes of bullying among Indian adolescent. *Indian Journal Pediatrics*, 81(11), 1171-1176. doi.org/10.1007/s12098-014-1378-7
- Malo, S., Navarro, D. y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital*, 12(3), 27-49.

- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F. y García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-276.
- Marco, J. J. (2010). Menores, ciberacoso y derechos de la personalidad. En J. García (Coord.), *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual en Internet*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marczak, M. y Coyne, I. (2010). Cyberbullying at school: Good practice and legal aspects in the United Kingdom. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 182-193. doi.org/10.1375/ajgc.20.2.182
- Marsh, H. W. (1986). The Self-Description Questionnaire (SDQ). *A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimension of Preadolescent Self-Concept: A Test Manual and a Research Monograph*. Australia: The University of Sidney.
- Marsh, H. W. (1992). *SDQ II: Manual*. Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sidney.
- Marsh, H., Ellis, L., Parada, R., Richards, G. y Heubeck, B. (2005). A short version of the Self Description Questionnaire II: Operationalizing criteria for short-form evaluation with new applications of confirmatory analyses. *Psychological Assessment*, 17(1), 81-102. doi.org/10.1037/1040-3590.17.1.81
- Martínez, R. y Espinar, E. (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. *OBIETS, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 109-122. doi.org/10.14198/obets2012.7.1.05
- Martinez, A. y Ortigosa, R. (2010) Una aproximación al Ciberbullying. En J. García González (Ed.), *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual de Internet*. (pp. 15-28) Barcelona: Editorial Tirant lo Blanch.
- Martínez, B. A., Muñoz, L. V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882.
- Martínez, E., Sendín, J. C. y García, A. (2013). Percepción de los riesgos en la red por los adolescentes en España: usos problemáticos y formas de control. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 48, 111-130.

- Martínez-Monteaudo, M. C., Inglés, C., Cano-Vindel, A. y García-Fernández, J. M. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219.
- Mascó, A. (2012). *Entre Generaciones. No te quedes fuera del futuro*. Buenos Aires: Temas.
- Masse, C., Jung, J. y Pfister, R. (2001). Agressivité, impulsivité et estime de soi. *Staps*, 3(56), 33-42.
- Maxwell, J. P. (2007). Development and preliminary validation of a chinese version of the Buss-Perry Aggression Questionnaire in a population of Hong King Chinese. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 284-294. doi.org/10.1080/00223890701317004
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. En O.P. John., R.W. Robin y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 182-207). Nueva York: Guilford Press.
- McGuckin, C. y Corcoran, L. (2015). Is cyberbullying a Stand Alone Construct? Using Quantitative Analysis to Evaluate a 21st Century Social Question. *Societies*, 5(1), 171-186.
- McMahon, E. M., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. J. y Arensman, E. (2012). Reprint of bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science and Medicine*, 74(1), 490-497. doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.12.001
- Meesters, C. M., Muris, P., Bosma, H., Schouten, E. y Beuving, S. (1996). Psychometric evaluation of the Dutch version of the Aggression Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 34(10), 839-843. doi.org/10.1016/0005-7967(96)00065-4
- Melioli, J., Sirou, R. F., Rodgers, C. H. y Chabrol, H. (2015). Étude du profil des personnes victimes d'intimidation réelle et d'intimidation sur Internet. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(1), 30-35. doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.07.007
- Méndez, I. (2012). *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de secundaria*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia, España.

- Méndez, F. X. (1988). *Inventario de Miedo Escolares*. Documento policopiado. Universidad de Murcia, España.
- Méndez, I, y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.
- Menesini, E., Nocentini, A. y Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267-274. doi.org/10.1089/cyber.2010.0002
- Menesini, E., Nocentini, A. y Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1-14. doi.org/10.1111/j.2044-835x.2011.02066.x
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Friesen, A., Friesen, S., Ortega, R. y Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455-463.
- Menesini, E. y Spiel, C. (2012). Cyberbullying: Development, consequences, risks and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167. doi.org/10.1080/17405629.2011.652833
- Ministerio de Interior (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de Internet de menores y jóvenes en España*. Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de <http://www.interior.gob.es/documents/10180/2563633/Encuesta+sobre+h%C3%A1bitos+de+uso+y+seguridad+de+Internet+de+menores+y+j%C3%B3venes+en+Espa%C3%B1a/b88a590a-514d-49a2-9162-f58b7e2cb354>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA)*. Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf
- Mirete, A. B., Soro, M. y Maquilón, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021

- Miró, F. (2013). Derecho Penal, cyberbullying y otras formas de acoso (no sexual) en el ciberespacio. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 16(1), 61-75.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. y Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374. doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70. doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., Jones, L. M. y Espelage, D. (2015). What features make online harassment incidents upsetting to youth? *Journal of School Violence*, 15(3), 1-23. doi.org/10.1080/15388220.2014.990462
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007
- Molero, M. M., Martos, A., Cardila, F., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J. y Gil, J. (2014). Uso de Internet y redes sociales en estudiantes universitarios. *European Journal of Child development, Education and Psychopathology*, 2(3), 81-96.
- Molina, Y., Osses, C., Riquelme, C., Riquelme, V., Sepúlveda, S. y Urrutia, A. (2010). *Desarrollo social y emocional del párvulo*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción, Bío Bío.
- Monks, C. P., Robinson, S. y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. doi.org/10.1177/0143034312445242
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moore, K. y McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 267-274. doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.009
- Morales, T., Serrano, M. C., Miranda, D. A. y Santos, A. (2014). *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. México: Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados.

- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V. y Ballestrini, F. (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf>
- Morren, M. y Meesters, C. (2002). Validation of the Dutch versión of the Aggression Questionnaire in adolescent male offenders. *Aggressive Behavior*, 28(2), 87-96. doi.org/10.1002/ab.90010
- Mota, S., Bottino, C. M., Gómez, C., Villa, A. y Silva, W. (2015). Acoso cibernético y la salud mental de los adolescentes: revisión sistemática. *Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 31(3), 463-475. doi.org/10.1590/0102-311x00036114
- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., Batalla-Martínez, C., López-Morón, M.R., Manresa, J. M. y Torán-Monserrat, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de Educación Secundaria, implicaciones en salud. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88. doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001
- Muñoz-Rivas, M. J., Fernández, L. y Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish univesity students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 697-707. doi.org/10.1017/s1138741600002365
- Mura, G. y Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: an exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 249-256.
- Mura, G., Topcu, G., Erdur-Baker, O. y Diamantini, D. (2011). An international study of cyber bullying perception and diffusion among adolescents. *Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 3805-3809. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.377
- Muris, P., Meesters, C. y Diederén, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1757-1759. doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.018
- Musazadeh, Z. (1999). *La agresión y su justificación: Estudio comparado en estudiantes iraníes y españoles*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Nadkarni, A. y Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243-249. doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007

- Nakamoto, J. y Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*(2), 221-242. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- Nakano, K. (2001). Psychometric evaluation on the Japanese adaptation of the Aggression Questionnaire. *Behavioral Research and Therapy, 39*(7), 853-858. doi.org/10.1016/s0005-7967(00)00057-7
- Navarro, R. (2016). Gender issues and cyberbullying in children and adolescents: from the analysis of gender differences to the examination of gender identity. En R. Navarro., S. Yubero. y E. Larrañaga. (Eds.), *Cyberbullying across the globe. Gender, family and mental health* (pp. 35-61). Suiza: Springer International Publishing Switzerland.
- Navarro, J. N. y Jasinski, J. L. (2013). Why girls? Using routine activities theory to predict cyberbullying experiences between girls and boys. *Women and Criminal Justice, 23*(4), 286-303. doi.org/10.1080/08974454.2013.784225
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). The impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-related Happiness and Life Satisfaction among 10-12-years-old School children. *Applied Research in Quality of Life, 10*(1), 15-36. doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruíz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public school. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 725-745. doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2
- Navarro, R. y Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología, 5*(3), 4-15. doi.org/10.5231/psy.writ.2012.2009
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child Indicators Research, 5*(2), 281-295. doi.org/10.1007/s12187-011-9132-4
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada, 55*(4), 553-564.

- Nelson, D. A. (2005). Peer and Romantic Relations Inventoy-Self Report (PRRI-S) Unpublished measure. Utah, USA: Provo Campus, Brigham Young University.
- New Track Indian (2013). *Cyber-bullying occurs largely among friends*. Recuperado de <http://www.newstrackindia.com/newsdetails/2013/01/21/232-Cyber-bullying-occurs-largely-among-friends.html>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescents Health, Medicine and Therapeutics*, 5(1), 143-158. doi.org/10.2147/ahmt.s36456
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries. *Australian Journal of Guidance and Councelling*, 20(2), 129-142. doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129
- Nordahl, J., Beran, T. y Dittrick, C. J. (2013). Psychological Impact of Cyber-Bullying: Implications for School Counselors. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy*, 47(3), 383-402.
- Ochaíta, E., Espinosa, M. y Gutierrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92(1), 87-110.
- O'Keeffe, G. S. y Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents and families. *Pediatrics*, 127(1), 800-804. doi.org/10.1542/peds.2011-0054
- Ólafsson, K., Livingstone, S., Haddon, L. y EU Kids Online Network (2013). *Children's use of online technologies in Europe. A review of the European evidence base*. Londres, UK: EU Kids Online Network. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/50228/1/_Libfile_repository_Content_Livigstone,%20S_Children%E2%80%99s%20use%20of%20online%20technologies\\$20in%20Europe%28lsero%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/50228/1/_Libfile_repository_Content_Livigstone,%20S_Children%E2%80%99s%20use%20of%20online%20technologies%20in%20Europe%28lsero%29.pdf)
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. y Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: Relationship with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 361-374. doi.org/10.1080/13632752.2012.704227
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A. y Rivas, B. (2012). Ciberbullying. Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar

- en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13-18.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying*. Londres: Routhledge.
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children y Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e igualdad.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46(24), 57-65. doi.org/10.3916/c46-2016-06
- Ortega, R., del Rey, R. y 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(2), 303-313.
- Ortega, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega-Reyes, J. I. y González-Bañales, D. L. (2015). Impacto del cyberbullying en el rendimiento académico de estudiantes del nivel medio superior. México: Instituto Uniersitario Anglo Español.
- Özdemir, Y. (2014). Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(1), 255-263. doi.org/10.1111/ajsp.12070
- Ozsoy, S., Kara, K., Teke, H. Y., Turker, T., Congologlu, M. A., Sezigen, S., Renklidag, T., Karapirli, M. y Javan, G. T. (2016). Relationship between self-injurious behaviors and levels of aggression in children and adolescents who were subject to medicolegal Examination. *Journal of Forensic Sciences*, 61(2), 382-387. doi.org/10.1111/1556-4029.13031

- Pabian, S. y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth Adolescence*, 45(2), 328-339. doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3
- Panizo, V. (2011). El ciberacoso con intención sexual y el child-grooming. *Cuadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, 15, 22-33.
- Paredes, L. A. (2016). *Violencia escolar: Incidencia del contexto familiar y desajuste psicológico asociado*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Park, S., Na, E. Y. y Kim, E. M. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74-81. doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002
- Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2013). Cyberbullying among Adolescents: Implications for Empirical Research. *Journal of Adolescent Health* 53(4), 431-432. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.030
- Paul, S., Smith, P. K. y Blumberg, H. H. (2012). Investigating legal aspects of cyberbullying. *Psicothema*, 24(1), 640-645. doi.org/10.1080/02643944.2012.679957
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. y Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1-21. doi.org/10.1375/ajgc.21.1.1
- Peets, K., Hodges, E. y Salmivalli, C. (2011). Actualization of target-specific cognitions into aggressive behavior. *Social Development*, 20(1), 233-250. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00581.x
- Peláez, H. (2012). *Seguridad de la información para todos*. Recuperado de <http://seginfotodos.blogspot.com/2012/06/estadisticas-de-ciberbullying.html>
- Pelfrey, W. V. y Weber, N. L. (2013). Keyboard gangsters: Analysis of incidence and correlates of cyberbullying in a large urban student population. *Deviant Behavior*, 34(1), 68-84. doi.org/10.1080/01639625.2012.707541
- Peluchette, J. V., Karl, K., Wood, C. y Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behavior contribute to the

- problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424-435. doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.028
- Penado, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Pepler, D., Craig, W. y O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. En S. R. Jimerson., S. M. Swearer. y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469-479). New York, USA: Routledge.
- Pereira, F. y Matos, M. (2015). Cyber-stalking victimization: What predicts fear among Portuguese adolescents? *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 253-270. doi.org/10.1007/s10610-015-9285-7
- Pereira, F., Spizberg, B. y Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 136-146. doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.039
- Pérez, O. M., Ortega, N. A., Rincón, A. B., García, R. y Romero, M. A. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario de agresión en dos muestras diferentes de Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9(32), 107-121.
- Pérez, M. A., Redondo, M. M. y León, L. (2008). Aproximación a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/remesp.html>
- Perren, S. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195-209. doi.org/10.1080/17405629.2011.643168
- Pieschi, S., Porsch, T., Kahl, T. y Klochenbusch, R. (2013). Relevant dimensions of cyberbullying. Results from two experimental studies. *Computers in Human Behavior*, 34, 241-252. doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.002
- Polo del Río, M. I., León del Barco, B., Felipe, E. y Gómez, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.

- Popovic-Citic, B., Djuric, S. y Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32(4), 412-424. doi.org/10.1177/0143034311401700
- Posnick-Goodwin, S. (2010). Meet Generation Z. *California Teachers Association*. Recuperado de <http://goo.gl/oq8J99>
- Povedano, A., Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432. doi.org/10.1174/021037012803495285
- Powell, M. D. y Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206. doi.org/10.1080/01926180902961662
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. y Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163. doi.org/10.1353/mpq.0.0046
- Prenafetta, M. E. (2014). *Convivencia sin violencia. Propuestas de reflexión y actividades para abordar la violencia escolar*. Argentina: Kapelus.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi.org/10.1108/10748120110424843
- Price, M., Chin, M. A., Higa-McMillon, C., Kim, S. y Frueh, B. C. (2013). Prevalence and Internalizing Problems of Ethnoracially Diverse Victims of Traditional and Cyber Bullying. *School Mental Health*, 5, 183-191. doi.org/10.1007/s12310-013-9104-6
- Price, M. y Dagleish, J. (2010). Cyberbullying. Experiencies, impact and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C. y Lucio, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47.
- Prochazka, H. y Agren, H. (2001). Aggression in the general Swedish population, measured with a new self-rating inventory: The Aggression Questionnaire-

- revised Swedish versión (AQ-RSV). *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(1), 17- 23.
doi.org/10.1080/080394801750093661
- Protégeles Asociación (2010). *Para la información y prevención de bullying y cyberbullying*. Recuperado de <http://www.Internetsinacoso.com/protegeles.php>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R. y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841-1848. doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014
- Puerta-Cortés, D. X. y Carbonell, X. (2014). El modelo de los cinco grandes factores de la personalidad y el uso problemático de Internet en jóvenes colombianos. *Adicciones*, 26(1), 54-61. doi.org/10.20882/adicciones.131
- Purdy, N. y McGuckin, C. (Octubre, 2013). *Cyberbullying and the law*. Trabajo presentado a “The Conference of Teacher Education North and South”, Sligo, Irlanda.
- Pyzalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 305-317. doi.org/10.1080/13632752.2012.704319
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. doi.org/10.1002/ab.20115
- Rammstedt, B. y John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212. doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001
- Randa, R., Nobles, M. y Reys, B. (2015). Is cyberbullying a stand alone construct? Using quantitative analysis to evaluate a 21st Century social question. *Societies*, 5(1), 171-186. doi.org/10.3390/soc5010171
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-5441>
- Reich, S. M., Subrahmanyam, K. y Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents online and offline social networks. *Developmental psychology*, 48(2), 356-368. doi.org/10.1037/a0026980

- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M. y Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222. doi.org/10.1002/ab.20374
- Renati, R., Berrone, C. y Zanetti, M. A. (2012). Morally disengaged and unempathic: do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(1), 391-398. doi.org/10.1089/cyber.2012.0046
- Renau, V., Oberst, U. y Carbonell, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales online. *Anuario de Psicología*, 43(2), 159-170.
- Resett, S. y Oñate, M. E. (Septiembre, 2014). *Ser acosado y acosar como predictores del autoconcepto en adolescentes*. Trabajo presentado al VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina.
- Respectme (2011). *Cyberbullying Survey*. Recuperado de file:///c:/Users/Home/Downloads/Cyberbullying+Research+Summary+2011%20(1).pdf
- Reyna, C., Lello, M. G., Sánchez, A. y Brussino, S. (2011). The Buss-Perry Aggression Questionnaire: Construct validity and gender invariance among Argentinean adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 30-37.
- Reynolds, C. R. y Richmond, B. O. (1997). *Escala de ansiedad manifiesta en niños (Ed. Revisada)*. CMAS-R. Manual. México: Manual Moderno.
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Health and Addictions*, 15(1), 25-38.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de psicología*, 30(1), 642-655. doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A. y Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health*, 105(3), 66-72. doi.org/10.2105/ajph.2014.302393
- Rideout, V. (2012). *Social Media, Social Life: How teens view their lives*. San Francisco, USA: Common Sense Media.

- Riebel, J., Jäger, R. S. y Fischer, U. C. (2010). Cyberbullying in Germany. An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science*, 51(3), 298-314.
- Rigby, K. y Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(1), 441-455. doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y
- Rivers, I. y Noret, N. (2010). "I h8 u": findings from a five-year study of text and email correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32-46. doi.org/10.1080/01411920903071918
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L. y Deiss, D. M. (2014). Prevalence and Predictors of Cyberbullying Perpetration by High School Seniors. *Communication Quarterly*, 62(1), 97-114. doi.org/10.1080/01463373.2013.860906
- Robson, C. y Witenberg, R. T. (2013). The influence of moral disengagement morally based self-esteem, age and gender on traditional bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 12(2), 211-231. doi.org/10.1080/15388220.2012.762921
- Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: Bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Psychology*, 91(1), 93-114. doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803
- Rogers, R. W. (1983). Cognitive and psychological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation. En B. L. Cacciopo y L. L. Petty (Eds.), *Social psychophysiology: A source book* (pp. 153-176). Londres: Guildford Press.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, M. C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48(3), 1-12. doi.org/10.3916/c48-2016-07
- Romero, A. J., Wiggs, C. B., Valencia, C. y Bauman, S. (2013). Latina teen suicide and bullying. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(2), 159-173. doi.org/10.1177/0739986312474237

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Rubio, A. (2010). Juventud y nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221. doi.org/10.16921/chasqui.v0i126.267
- Ruchkin, V. V. y Eisemann, M. (2000). Aggression and psychological problems in juvenile male delinquents versus controls in russia: Alternative ways of “letting off steam”. *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 217-225. doi.org/10.1016/s1359-1789(98)00037-8
- Ruiz, M. y Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios Sobre Educación*, 25(1), 95-113.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294. doi.org/10.1207/s15327752jpa4203_11
- Ryan, A. M. y Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Ryan, T. y Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27, 1658-1664. doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.004
- Sabater, C. y López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 144-151. doi.org/10.1177/0165025410378068
- Sakellariou, T., Carroll, A. y Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533-549. doi.org/10.1177/0143034311430374
- Salmerón, M., Campillo, F. y Casas, J. (2013). Acoso a través de Internet. *Pediatría Integral*, 17(1), 529-523.

- Salmerón, M. A., Eddy, L. S. y Morales, A. (Coords.) (2015). *Guía clínica del ciberacoso para profesionales de la salud*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(1), 112-120. doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. R. Jimerson., S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 441-454). Mahwah, USA: Lawrence.
- Salmivalli, C. y Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. En Q. Li., D. Cross. y P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp. 57-98). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sánchez, M. (2014). *Mediatización de la violencia escolar en Costa Rica: dos casos de estudio en colegios de la provincia de San José*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Santisteban, C., Alvarado, J. M. y Recio, P. (2007). Evaluation of a Spanish versión of the Buss and Perry Aggression Questionnaire: Some personal and situational factors related to the aggression scores of young subjects. *Personality and Individual Differences, 42*(8), 1453-1465. doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.019
- Santos, A. y Romera, E. M. (2013). Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying. *Apuntes de Psicología, 31*(1), 117-255.
- Sari, S. V. (2016). Was it just joke? Cyberbullying perpetrations and their styles of humor. *Computer in Human Behavior, 54*, 555-559. doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.053
- Sasson, H. y Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior. *Computers in Human Behavior, 33*(1), 32-38. doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025
- Sastre, A. (2016) (Coord.). *Yo a eso no juego: Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save The Children.
- Schenk, A. M. y Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbullying victims among college students. *Journal of School Violence, 11*(1), 21-37. doi.org/10.1080/15388220.2011.630310

- Schenk, A. M., Fremouw, W. J. y Keelen, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29, 2320-2327. doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.013
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. y Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. doi.org/10.2105/ajph.2011.300308
- Schniering, C. A. y Rapee, R. M. (2002). Development and validation of a measure of children's automatic thoughts: the children's automatic thoughts scale. *Behavior Research and Therapy*, 40(9), 1091-1109. doi.org/10.1016/s00057967(02)00022-0
- Schoer, W. (2008). Defining, Managing and Marketing to Generations X, Y and Z. *The Portal*, 10(9). Recuperado de <http://goo.gl/Fc40db>
- Schoffstall, C. L. y Cohen, R. (2011). Cyberaggression: the relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, 20(1), 587-604. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00609.x
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyszalski, J., Plichta, P., del Rey, R., Casas, J. A., Thompson, F. y Smith, P. K. (2015). A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data from Six European Countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47-65. doi.org/10.1080/15388220.2014.961067
- Shultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Shultze, M. y Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioral problems in the context of cyberbullying: a longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(3-4), 329-345. doi.org/10.1080/13632752.2012.704317
- Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2015). Cyberbullying. En T.P. Gullotta (Ed.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment* (pp. 415-428). New York: Springer Science Business Media.
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Siebenbrock, A. y Scheithauer, H. (2012). *Media Heroes Teaching manual for the promotion of media competencies and the prevention of cyberbullying*. Munich, Alemania: Reinhardt Verlag.

- Shavelson, J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442. doi.org/10.2307/1170010
- Sendín, J. C., Gaona, C. y García, A. (2014). Nuevos medios: usos comunicativos de los adolescentes. Perspectivas desde los nativos digitales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(1), 265-280. doi.org/10.5209/rev_esmp.2014.v20.n1.45231
- Sevcikova, A., Smahel, D. y Otavova, M. (2012). The perception of cyberbullying in adolescent victims. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 319-328. doi.org/10.1080/13632752.2012.704309
- Shin, N. y Ahn, H. (2015). Factors Affecting Adolescents' Involvement in Cyberbullying: What Divides the 20% from the 80%? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 393-399. doi.org/10.1089/cyber.2014.0362
- Sinyor, M., Schaffer, A. y Cheung, A. H. (2014). An observational study of bullying as a contributing factor in youth suicide in Toronto. *Canadian Journal of Psychiatry*, 59(12), 632-638.
- Sjurso, I. R., Fandrem, H. y Roland, E. (2016). Emotional Problems in Traditional and Cyber Victimization. *Journal of School Violence*, 15(1), 114-131. doi.org/10.1080/15388220.2014.996718
- Skrzypiec, G., Slee, P. T., Murray-Harvey, R. y Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32(3), 288-311. doi.org/10.1177/0143034311402308
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 244-259. doi.org/10.1080/17405629.2011.643670
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32. doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024
- Smiley, P. A. y Dweck, C. S. (1994). Individual Differences in Achievement Goals among Young Children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. doi.org/10.2307/1131290
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Education Needs*, 15(3), 176-184. doi.org/10.1111/1471-3802.12114

- Smith, T. W. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility, and health. En A.W. Siegman y T.W. Smith (Eds.), *Anger, hostility, and the heart* (pp. 23-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Londres: Anti-Bullying Alliance.
- Smith, P. K. y Yoon, J. (2013). Cyberbullying presence, extent and forms in a middle midwestern post-secondary institution. *Information Systems Education Journal*, 11(3), 52-78.
- Snell, P. y Englander, E. K. (2010). Cyberbullying Victimization and Behaviors Among Girls: Applying Research Findings in the Field. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 510-514.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(1), 239-268. doi.org/10.1002/ab.10047
- Sommantico, M., Osorio, M., Parello, S., de Rosa, B. y Donizzeti, A. R. (2008). Validación de la versión italiana del cuestionario de agresión (AQ) en el sur de Italia. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 11(4), 28-46.
- Sontag, L. M., Clemans, K. H., Graber, J. A. y Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 392-404. doi.org/10.1007/s10964-010-9575-9
- Soto, G., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Ferrando, M., Prieto, M. D., Bermejo, R. y Hernández, D. (2011). Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire-Niños y Adolescentes). *Aula Abierta*, 39(1), 13-24.
- Sourander, A., Brunstein-Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T. y Koskelainen, M. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720-728. doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79
- Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. y Ciceraro, L. D. (2010). Sex differences in stalking and obsessive relational intrusion: Two meta-analyses. *Partner Abuse*, 1(3), 259- 285. doi.org/10.1891/1946-6560.1.3.259

- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J. y Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 14(1), 643-648. doi.org/10.1089/cyber.2010.0445
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. y Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of community and applied social psychology*, 23(1), 52-67. doi.org/10.1002/casp.2136
- Stockdale, L. A., Coyne, S. M., Nelson, D. A. y Erickson, D. H. (2015). Borderline personality disorder features, jealousy and cyberbullying in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 83(1), 148-153. doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.003
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. y Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes. *Infoamérica*, 9, 115-131.
- Sureda, J., Comas, R., Morey, M., Mut, B., Salva, F. y Oliver, M. (2010). *Les TIC i els joves a les Illes Balears: Equipament i usos de les tecnologies de la informació i la comunicació per part dels joves de les Illes Balears d'entre 15 i 16 anys*. Recuperado de <http://www.ibit.org/home/difusion/ver.php?id=2188>
- Thomas, H., Connor, J. P. y Scott, G. J. (2015). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents. A Review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152. doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7
- Thomé, S., Härenstam, A. y Hagberg, M. (2011). Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults. A prospective cohort study. *BMC public health*, 11(1), 66-76. doi.org/10.1186/1471-2458-11-66
- Thornberg, R. y Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Empathy, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(1), 475-483. doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Tokunaga, R. S. (2010). Following your home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 227-287. doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014
- Tomsa, R., Jenaro, C., Campbell, M. y Neacsu, D. (2012). Student's Experiences with Traditional Bullying and Cyberbullying: Findings from a Romanian Sample.

- Social Behavioral Sciences*, 78, 586-590.
doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.356
- Topcu, C. y Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyberbullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Social and Behavioral Sciences*, 5(1), 660-664.
- Topcu, C. y Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550-561. doi.org/10.1177/0143034312446882
- Torregrosa, M. C., Inglés, C. J., García-Fernández, M. J., Ruíz-Esteban, C., López-García, K. S. y Zhou, X. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 167-176.
- Torres, C. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Torres, C., Robles, J. M. y de Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Totura, C. M., Karver, M. S. y Gesten, E. L. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 40-52. doi.org/10.1007/s10964-013-9918-4
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrick, J. y Clive, R. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1-7. doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048
- Türkilen-İnselöz, N. y Uçanok, Z. (Septiembre, 2013). *Cyberbullying in adolescents: A Qualitative analysis of causes, emotions and coping strategies*. Trabajo presentado a la 16th European Conference on Developmental Psychology, Suiza.
- Ucanok, Z., Smith, P. K. y Karasoy, D. S. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(1), 75-83. doi.org/10.1111/j.1467-839x.2010.01334.x

- Urias, K. M. (2013). *La violencia escolar desde una perspectiva intercultural: los casos de México y España*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Pablo Olavide, Sevilla, España.
- Valdés, A. y Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.
- Valdés, A. A., Yañez, A. I. y Martínez, A. C. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabil*, 19(2), 215-222.
- Valdivia-Peralta, M., Fonseca-Pedrero, E., González-Bravo, L. y Lemos-Giráldez, S. (2014). Psychometric properties of the AQ Aggression Scale in Chilean students. *Psychothema*, 26(1), 39-46.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS*, 3(1), 7-17.
- Valverde, R. M., Fajardo, M. I. y Cubo, S. (2014). La violencia entre iguales en la adolescencia a través de las tecnologías de la comunicación e información. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 227-238.
- Van den Eijnden, R., Vermulst, A., Rooij, A., Scholte, R. y Mheen, D. (2014). The bidirectional relationships between online victimization and psychosocial problems in adolescents: A comparison with real-life victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 790-802. doi.org/10.1007/s10964-013-0003-9
- Van Geel, M., Vedder, P. y Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying and Suicide in Children and Adolescents. A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442. doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Varela, J., Pérez, J.C., Astudillo, J. y Lecannelier, F. (2014). Caracterización del cyberbullying en el gran Santiago de Chile en el año 2010. *Revista Cuadrimestral*

- da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 347-354.
doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182794
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L. y Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11(3), 269-273.
- Vega, M., González, G. y Quintero, P. (2013). Ciberacoso: Victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista Educación y Desarrollo*, 25(2), 13-20.
- Vélez de Restrepo, L. (2012). *Manoteo afecta a la cuarta parte de los estudiantes colombianos*. Recuperado de http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/M/manoteo_afecta_a_cuarta_parte_de_los_estudiantes/manoteo_afecta_a_cuarta_parte_de_los_estudiantes.asp
- Vieno, A., Gini, G. y Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health*, 81(7), 393-399. doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x
- Vigil, A., Lorenzo, U., Codorniu, M. J. y Morales, F. (2005). Factor structure of the Aggression Questionnaire among different samples and languages. *Aggressive Behavior*, 31(6), 601-608. doi.org/10.1002/ab.20097
- Villacampa, C. (2014). Propuesta sexual telemática a menores y online child grooming: configuración presente del delito y perspectivas de modificación. *Estudios Penales y Criminológicos*, 34(1), 639-712.
- Vitoratou S., Ntzoufras, I., Smyrnis, N. y Stefanis, N. C. (2009). Factorial composition of the Aggression Questionnaire: A multi-simple study in Greek adults. *Psychiatry Research*, 168(1), 32-39. doi.org/10.1016/j.psychres.2008.01.016
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. y Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(1), 329-258. doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z
- Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2015). The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 483-488. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002

- Wachs, S., Junger, M. y Sittichai, R. (2015). Traditional, Cyber and Combined Bullying Roles: Differences in Risky Online and Offline Activities. *Societies*, 5(1), 109-135. doi.org/10.3390/soc5010109
- Wade, A. y Beran, T. (2011). Cyberbullying: the new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. doi.org/10.1177/0829573510396318
- Walker, J. (2012). A "toolbox" of cyberbullying prevention initiatives and activities. En J.W. Patchin y S. Hinjaja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response. Expert perspectives* (pp. 128-148). New York: Routledge.
- Walker, C., Sockman, B. R. y Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends*, 55(2), 31-38. doi.org/10.1007/s11528-011-0481-0
- Walrave, M. y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children and Society*, 25(1), 59-72. doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor and cyber. *Journal of School Psychology*, 50(1), 521-534. doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.004
- Weber, M., Ziegele, M. y Schnauber, A. (2013). Blaming the victim: The effects of extraversion and information disclosure on guilt attributions in cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 254-259. doi.org/10.1089/cyber.2012.0328
- Wegge, D., Vandebosch, H. y Eggermont, S. (2014). Who bullies whom online: A social network analysis of cyberbullying in a school context. *European Journal of Communication Research* 39(4), 415-433. doi.org/10.1515/commun-2014-0019
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., van Rossem, R. y Walrave, M. (2016). Divergent perspectives: Exploring a multiple informant approach to cyberbullying victimization and perpetration. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 235-251. doi.org/10.1007/s10610-015-9287-5
- Weigle, P. (2014). Coming of Age Online: Challenges of Treating the Internet Generation. *Adolescent Psychiatry*, 4(4), 61-63. doi.org/10.2174/221067660402140709114503

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, Theories and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D.M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Wendt, G. y Lisboa, C. (2013). Definitions, impacts, and Challenges of Cyberbullying. *Psicología Clínica*, 25(1), 73-87. doi.org/10.1590/s0103-56652013000100005
- Whittaker, E. y Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 820-833. doi.org/10.1080/15388220.2014.949377
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on adolescents' depression, anxiety and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300. doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1
- Wilton, C. y Campbell, M. A. (2011). An exploration of the reasons why adolescents engage in traditional and cyberbullying. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 1(2), 101-109.
- Winocur, R. (2012). Transformaciones en el espacio público y privado: La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. *Telos*, 19, 2-7.
- Wong, D., Chan, H. C. y Cheng, C. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Computers in Human Behavior*, 36(1), 133-140. doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006
- Wright, M. F. (2015). Cyber victimization and adjustment difficulties: The mediation of Chinese and American adolescents' digital technology usage. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), 1-16. doi.org/10.5817/cp2015-1-7
- Wright, M. F. y Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth Adolescence*, 42(5), 662-674. doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3
- Xu, J., Shen, L., Yan, C., Hu, H., Yang, F., Wang, L. y Shen, X. (2012). Personal characteristics related to the risk of adolescents Internet addiction; a survey in Shanghai, China. *BMC Public Health*, 12(1), 14-17. doi.org/10.1186/1471-2458-12-1106

- Yang, S. C., Lin, C. y Chen, A. (2014). A study of Taiwanese teens' traditional and cyberbullying behaviors. *Journal of Educational computing research*, 50(4), 525-552. doi.org/10.2190/ec.50.4.e
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E. y Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: a 2-year longitudinal study in Korean school children. *European child and adolescent psychiatry*, 22(5), 309-318. doi.org/10.1007/s00787-012-0374-6
- Yáñez, A., Valdés, A. y Vera, J. (2012). Caracterización del autoconcepto de estudiantes sobresalientes. En R. Díaz-Loving., S. Rivera. e I. Reyes (Eds.), *Aportaciones actuales de la psicología social* (pp. 169-173). Monterrey, México: AMEPSO.
- Ybarra, M. L., Mitchel, K. J. y Espelage, D. L. (2012). Comparisons of bully and unwanted sexual experiences online and offline among a national simple of youth. *Complementary Pediatrics*. Recuperado de http://dev.innovativepublichealth.org/wpcontent/uploads/2013/05/ComplementaryPediatrics_Comparisons_of_bully_and_unwanted_sexual_experiences_online_and_offline.pdf
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: an exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645-654. doi.org/10.1177/0143034311410262
- You, S. y Lim, S. A. (2016). Longitudinal predictors of cyberbullying perpetration: Evidence from Korean middle school students. *Personality and Individual Differences*, 89(1), 172-176. doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.019
- Zerach, G. (2015). Pathological narcissism, cyberbullying victimization and offending among homosexual and heterosexual participants in online dating websites. *Computers in Human Behavior*, 57, 292-299. doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.038
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F. y Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, 34(6), 630-647. doi.org/10.1177/0143034313479692
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J. y Lackman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth Adolescence*, 42(7), 1063-1077. doi.org/10.1007/s10964-013-9922-8