

Córdoba, 2013

**ACOSO Y CIBERACOSO  
EN ESCOLARES DE PRIMARIA:  
FACTORES DE PERSONALIDAD Y DE CONTEXTO  
ENTRE IGUALES**

Tesis Doctoral  
Cristina M<sup>a</sup> García Fernández

Directoras:  
Rosario Ortega Ruiz / Eva M<sup>a</sup> Romera Félix

Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Psicología



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TITULO: *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*

AUTOR: *CRISTINA MARÍA GARCÍA FERNÁNDEZ*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2013  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

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

---





**TÍTULO DE LA TESIS: ACOSO Y CIBERACOSO EN ESCOLARES DE PRIMARIA:  
FACTORES DE PERSONALIDAD Y DE CONTEXTO ENTRE IGUALES**

**DOCTORANDO/A: Cristina M<sup>a</sup> García Fernández**


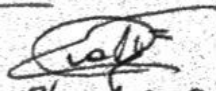
**INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS**

El trabajo de investigación realizado por Cristina M<sup>a</sup> García Fernández bajo mi dirección y en co-dirección de la Dra. Eva M<sup>a</sup> Romera, presenta, a nuestro juicio, el suficiente rigor científico como para que sea presentado a defensa pública y evaluado en Comisión Académica. Elaborado en el marco temporal del disfrute de una beca de Formación del Personal Docente e Investigador (FPDI) para áreas de conocimiento deficitarias de la Junta de Andalucía, se trata de un estudio bien fundamentado que incluye una actualizada revisión de la literatura científica sobre el tema del acoso y ciberacoso para la etapa Educativa de Primaria buscando los factores de riesgo y protectores, que podrían estar en la base explicativa de los fenómenos. Para ello se ha usado un metodología psicométrica con instrumentos de autoinforme lo cual nos ha permitido un análisis descriptivo de los roles establecidos en las dinámicas de acoso y ciberacoso; y de los factores particulares de personalidad y de contexto entre iguales, que nos ayudarán a comprender la dinámica de su funcionamiento en una etapa de la escolaridad y en una región donde la escasez de estudios es patente. Así partiendo de análisis exploratorios y multivariantes, este trabajo nos ha permitido explorar diferentes modelos explicativos de los roles de implicación en las dinámicas desde una aproximación multidimensional. Estos resultados ofrecen unas aportaciones empíricas en línea con otras contribuciones recientes desarrolladas en el contexto científico nacional e internacional y abre nuevos interrogantes a los problemas en las relaciones de violencia entre escolares. El resultado es un trabajo científico, que ya ha sido revisado por expertos externos, y que espera producir varios artículos científicos en los próximos meses.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba,      de Julio de 2013

Firma del/de los director/es

Fdo.: Rosano Ortega Fdo.: Eva M. Romera



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**ACOSO Y CIBERACOSO EN ESCOLARES DE PRIMARIA: FACTORES  
DE PERSONALIDAD Y DE CONTEXTO ENTRE IGUALES**

TESIS DOCTORAL

Cristina M<sup>a</sup> García Fernández

DIRECTORAS

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dra. Eva M<sup>a</sup> Romera Félix

Córdoba, 2013



*Lo maravilloso de aprender es que nadie puede arrebatárnoslo (B.B. King)*

### ***Dedicatoria***

*Por los que fueron, son y serán una parte valiosa en la historia de mi vida. A esas grandes personas que me cuidan y me quieren, que me secan las lágrimas y comparten mis alegrías. A esas que son mi familia y mis ángeles.*

### ***Agradecimientos***

*Realmente la palabra gracias no llega a expresar ni la intensidad ni el reconocimiento a la sensibilidad de mis directoras de tesis. Sencillamente esas excelentes académicas, de las que tanto he aprendido y a quienes respeto, son mis maestras.*

*Pero también deseo expresar mi cariño a ese grupo de personas de las que formo parte y de las que tan orgullosa me siento. Vuestro afecto, vuestra ayuda, vuestros consejos y vuestra solidaridad es lo que os distingue.*

# ÍNDICE

---

<b>RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL DE D<sup>a</sup> CRISTINA M<sup>a</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ</b> .....	<b>11</b>
<b>ABSTRACT OF THE THESIS OF D<sup>a</sup> CRISTINA M<sup>a</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ</b> .....	<b>15</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1. BULLYING TRADICIONAL EN PRIMARIA</b> .....	<b>24</b>
<b>1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO BULLYING</b> .....	<b>25</b>
<b>1.2. PREVALENCIA DEL BULLYING EN PRIMARIA</b> .....	<b>28</b>
1.2.1 PREVALENCIA DEL FENÓMENO <i>BULLYING</i> EN PRIMARIA A NIVEL INTERNACIONAL.....	29
1.2.2 PREVALENCIA DEL FENÓMENO <i>BULLYING</i> EN PRIMARIA A NIVEL NACIONAL Y AUTONÓMICO .....	32
<b>1.3. ROLES DE IMPLICACIÓN EN BULLYING</b> .....	<b>36</b>
<b>1.4. FACTORES CAUSALES DEL BULLYING</b> .....	<b>43</b>
1.4.1 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL <i>BULLYING</i> .....	43
1.4.2 CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL MALTRATO: FACTORES PERSONALES E INTERPERSONALES.....	46
1.4.2.1 LA EDAD Y EL GÉNERO EN EL BULLYING .....	46
1.4.2.2 AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES .....	47
1.4.2.3 LA AUTOESTIMA .....	50
1.4.2.4 AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES.....	50
1.4.2.5 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	52
<b>CAPÍTULO 2. CYBERBULLYING EN PRIMARIA</b> .....	<b>54</b>
<b>2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO CYBERBULLYING</b> .....	<b>56</b>
2.1.1 TIPOS DE CYBERBULLYING .....	62
<b>2.2. PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING EN PRIMARIA</b> .....	<b>64</b>
2.2.1 PREVALENCIA DEL FENÓMENO CYBERBULLYING EN PRIMARIA A NIVEL INTERNACIONAL .....	65
2.2.2 PREVALENCIA DEL FENÓMENO CYBERBULLYING EN PRIMARIA A NIVEL NACIONAL .	67
<b>2.3. ROLES DE IMPLICACIÓN EN CYBERBULLYING</b> .....	<b>70</b>
<b>2.4. FACTORES CAUSALES DEL CYBERBULLYING</b> .....	<b>70</b>
2.4.1 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CYBERBULLYING .....	70
2.4.2 CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL CYBERBULLYING: FACTORES PERSONALES E INTERPERSONALES.....	73
2.4.2.1 LA EDAD Y EL GÉNERO EN EL CYBERBULLYING .....	73

2.4.2.2. AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES .....	74
2.4.2.3. LA AUTOESTIMA.....	76
2.4.2.4. AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES .....	77
2.4.2.5 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	78
<b>2.5. CONEXIÓN ENTRE CYBERBULLYING Y BULLYING TRADICIONAL .....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO .....</b>	<b>82</b>
<b>3. 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE ESTUDIO.....</b>	<b>83</b>
<b>3. 2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>85</b>
3. 2. 1. LOS PARTICIPANTES .....	85
POBLACIÓN DE REFERENCIA.....	85
MUESTREO.....	86
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	87
3.2.2. INSTRUMENTOS.....	89
3.2.3. PROCEDIMIENTO.....	95
3.2.4. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	95
3.2.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS PERFILES DE BULLYING Y CYBERBULLYING .....	97
CONSTRUCCIÓN DE LOS TIPOS DE BULLYING.....	102
3.2.6 ANÁLISIS DE DATOS .....	103
<b>3.3 ANÁLISIS PRELIMINARES Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....</b>	<b>106</b>
3.3.1 ROLES DE IMPLICACIÓN .....	106
3.3.2 VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE ROSENBERG (1965) .....	110
<b>CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1. PREVALENCIA DEL BULLYING Y CYBERBULLYING EN LOS ESCOLARES ANDALUCES... ..</b>	<b>113</b>
<b>4.2. FACTORES QUE DESCRIBEN Y EXPLICAN LA IMPLICACIÓN EN BULLYING Y CYBERBULLYING .....</b>	<b>130</b>
4.2.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y EXPLICATIVOS PARA BULLYING TRADICIONAL .....	131
A.- ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y EXPLICATIVOS EN BULLYING TRADICIONAL SEGÚN LOS ROLES DE IMPLICACIÓN .....	131
I.- RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL DE BULLYING TRADICIONAL .....	137
II.- RESULTADOS DEL MODELO DE ANÁLISIS DISCRIMINANTE DE BULLYING TRADICIONAL .....	146
B.- ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y EXPLICATIVOS EN LAS DIMENSIONES DE VICTIMIZACIÓN Y AGRESIÓN INJUSTIFICADA.....	150
<b>4.2.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y EXPLICATIVOS PARA CYBERBULLYING .....</b>	<b>156</b>
I.- RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL DE CYBERBULLYING .....	160
II.- RESULTADOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE EN CYBERBULLYING.....	170
<b>4.3. CONEXIÓN ENTRE BULLYING Y CYBERBULLYING.....</b>	<b>174</b>
<b>CHAPTER 5.....</b>	<b>180</b>
<b>DISCUSSION, CONCLUSIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH .....</b>	<b>180</b>



<b>6.1. DISCUSSION .....</b>	<b>180</b>
6.1.1. PREVALENCE OF BULLYING AND CYBERBULLYING IN ANDALUSIA.....	180
6.1.2 <i>BULLYING AND CYBERBULLYING</i> IN PRIMARY: PERSONAL AND INTERPERSONAL FEATURES.....	181
AGE AND SEX INFLUENCE .....	182
SELF-ESTEEM IMPORTANCE.....	184
EDUCATIONAL PERFORMANCE OF CHILDREN INVOLVED .....	185
RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL ADJUSTMENT AMONG PEERS AND INVOLVEMENT.....	186
ADJUSTMENT TO SOCIAL RULES AND DISRUPTION AND CONFLICT .....	187
6.1.3. CONNECTION BETWEEN BULLYING AND CYBERBULLING.....	188
<b>6.2 CONCLUSIONS .....</b>	<b>189</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS 1. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS 2. PRUEBAS DE NORMALIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO..</b>	<b>250</b>
<b>ANEXOS 3. TABLAS DE CONTINGENCIAS EN <i>BULLYING</i> Y <i>CYBERBULLYING</i> PARA EL SEXO Y EL CURSO .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXOS 4. RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL PARA <i>BULLYING</i> TRADICIONAL .....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXOS 5. CÁLCULO DE LAS ECUACIONES DEL MODELO PREDICTIVO EN <i>BULLYING</i> TRADICIONAL: EJEMPLO PRÁCTICO .....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXOS 6. RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL PARA <i>CYBERBULLYING</i> .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS 7. RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL PARA <i>CYBERBULLYING</i> .....</b>	<b>257</b>

# ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1. Nivel de prevalencia en bullying en estudios europeos.....	32
Tabla 2. Estadísticas del uso de internet de la población mundial.....	55
Tabla 3. Principales estudios sobre cyberbullying realizados a nivel nacional.....	69
Tabla 4. Ítems de los factores victimización entre iguales y agresión injustificada entre iguales.....	93
Tabla 5. Ítems de los factores ajuste social entre iguales, ajuste a las normas sociales e indisciplina y disruptividad.....	94
Tabla 6. Roles de Implicación en la dinámica bullying.....	98
Tabla 7. Preguntas para la selección de los roles de participación en bullying.....	100
Tabla 8. Preguntas para la selección de los roles en cyberbullying.....	101
Tabla 9. Tipologías de victimización y agresividad injustificada.....	102
Tabla 10. CVEB2 Frecuencia de victimización en bullying tradicional.....	107
Tabla 11. CVEB10 Frecuencia de agresión en bullying tradicional.....	107
Tabla 12. CVEB26 Frecuencia de victimización a través de móvil.....	108
Tabla 13. CVEB 38 Frecuencia de victimización a través de internet.....	108
Tabla 14. CVEB 33. Frecuencia de agresión a través de móvil.....	109
Tabla 15. CVEB 45 Frecuencia de agresión a través de internet.....	109
Tabla 16. Agrupación de las respuestas en función de la severidad.....	109
Tabla 17. Dimensiones de la Autoestima (AFE).....	111
Tabla 18. Supuestos del análisis factorial para la autoestima.....	111
Tabla 19. Índices de Ajuste del modelo confirmatorio de autoestima.....	112
Tabla 20. Roles de Implicación en la dinámica bullying.....	114
Tabla 21. Implicación en victimización y agresión injustificada.....	116
Tabla 22. Tipologías de bullying desde el punto de vista de la victimización.....	117
Tabla 23. Tipologías de bullying desde el punto de vista de la agresión.....	117
Tabla 24. Victimización en bullying directo según el sexo.....	118
Tabla 25. Victimización en bullying directo según el curso.....	118
Tabla 26. Victimización en bullying indirecto según el sexo.....	118
Tabla 27. Victimización en bullying indirecto según el curso.....	119
Tabla 28. Agresión en bullying directo según el sexo.....	119
Tabla 29. Agresión en bullying directo según el curso.....	119
Tabla 30. Agresión en bullying indirecto según el sexo.....	120
Tabla 31. Agresión en bullying indirecto según el curso.....	120
Tabla 32. Duración de la victimización en bullying.....	122
Tabla 33. Duración de la victimización en cyberbullying.....	127
Tabla 34. Porcentaje de escolares, niños y niñas, implicados en los diferentes roles del bullying tradicional.....	132
Tabla 35. Porcentaje de escolares según curso para el bullying tradicional.....	132
Tabla 36. Roles en bullying tradicional según las variables personales e interpersonales...	134
Tabla 37. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia "NO IMPLICADOS".....	138

Tabla 38. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia "ESPECTADORES" .....	139
Tabla 39. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia "VÍCTIMAS" .....	140
Tabla 40. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia "AGRESORES" .....	141
Tabla 41. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia "AGRESORES VICTIMIZADOS" .....	142
Tabla 42. Autovalores de las funciones del análisis discriminante para bullying tradicional .....	147
Tabla 43. Estadístico Lambda de Wilks para bullying tradicional .....	147
Tabla 44. Matriz de estructura para bullying tradicional .....	148
Tabla 45. Funciones en los centroides dentro de los grupos de bullying tradicional .....	148
Tabla 46. Estadísticos descriptivos de victimización y agresión según el sexo .....	150
Tabla 47. Prueba de muestras independientes según el sexo .....	151
Tabla 48. Estadísticos descriptivos de victimización y agresión según el curso .....	151
Tabla 49. Prueba de muestras independientes según el curso .....	152
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de las variables personales e interpersonales .....	152
Tabla 51. Correlaciones de Pearson para Victimización y Agresión Injustificada .....	153
Tabla 52. Modelo de regresión lineal para la victimización .....	154
Tabla 53. Modelo de regresión lineal para la victimización II .....	154
Tabla 54. Modelo regresión lineal para la agresividad injustificada .....	155
Tabla 55. Modelo regresión lineal para la agresividad injustificada .....	155
Tabla 56. Porcentaje de escolares, niños y niñas, implicados en los diferentes roles del cyberbullying .....	157
Tabla 57. Porcentaje de escolares según curso para el cyberbullying .....	157
Tabla 58. Roles en cyberbullying según las variables personales e interpersonales .....	158
Tabla 59. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia "NO IMPLICADOS" .....	162
Tabla 60. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia "ESPECTADORES" .....	163
Tabla 61. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia "VÍCTIMAS" .....	164
Tabla 62. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia "AGRESORES" .....	165
Tabla 63. Coeficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia "AGRESORES VICTIMIZADOS" .....	166
Tabla 64. Estadísticos descriptivos para el análisis discriminante en cyberbullying .....	171
Tabla 65. Autovalores de las funciones del análisis discriminante para cyberbullying .....	171
Tabla 66. Estadístico de Lambda de Wilks para cyberbullying .....	172
Tabla 67. Matriz de estructura para cyberbullying .....	172
Tabla 68. Funciones en los centroides dentro de los grupos de cyberbullying .....	173
Tabla 69. Implicación en bullying tradicional y cyberbullying .....	175
Tabla 70. Asociación en función del sexo (hombres) .....	177
Tabla 71. Asociación en función del sexo (mujeres) .....	178
Tabla 72. Asociación en función del curso (5º) .....	178

Tabla 73. Asociación en función del curso (6º).....	179
Tabla 74. Comparación de valores de bullying tradicional según el signo de B.....	253
Tabla 75. Comparación de valores de cyberbullying según el signo de B.....	256

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Porcentaje de usuarios de internet por regiones geográficas. ....	54
Figura 2. Evolución de los sms y el WhatsApp según el diario ABC del 02/01/2012 .....	63
Figura 3. Distribución de los escolares por provincias .....	88
Figura 4. Porcentaje de escolares con ordenador e internet en el hogar .....	89
Figura 5. Implicación por sexo en <i>bullying</i> tradicional .....	115
Figura 6. Implicación en <i>bullying</i> según el curso .....	116
Figura 7. Implicación en <i>cyberbullying</i> según el sexo .....	121
Figura 8. Implicación en <i>cyberbullying</i> según el curso .....	121
Figura 9. Curso de los implicados en agresión en <i>bullying</i> .....	123
Figura 10. Escolares implicados en conductas de agresión en <i>bullying</i> .....	123
Figura 11. Lugares de la agresión en situaciones <i>bullying</i> .....	124
Figura 12. Personas que intervienen para detener las situaciones de violencia entre iguales .....	124
Figura 13. Percepción de los escolares a cerca de los sentimientos de las víctimas.....	125
Figura 14. Percepción de los escolares sobre las causas que provocan las conductas <i>bullying</i> .....	126
Figura 15. Formas en las que se producen las conductas <i>cyberbullying</i> .....	126
Figura 16. Curso de los implicados en agresión en <i>cyberbullying</i> .....	127
Figura 17. Escolares implicados en conductas de agresión en <i>cyberbullying</i> .....	128
Figura 18. Curso de los implicados en victimización en <i>cyberbullying</i> .....	128
Figura 19. Afrontamiento de las víctimas en situaciones <i>cyberbullying</i> .....	129
Figura 20. Percepción de los escolares acerca de los sentimientos de las víctimas de <i>cyberbullying</i> .....	129
Figura 21. Percepción de los escolares sobre las causas que provocan las conductas <i>cyberbullying</i> .....	130
Figura 22. Representación de las funciones discriminantes para <i>bullying</i> tradicional .....	149
Figura 23. Representación de las funciones discriminantes para <i>cyberbullying</i> .....	173
Figura 24. Representación de correspondencias entre <i>bullying</i> tradicional y <i>cyberbullying</i> .....	176



## RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL DE D<sup>a</sup> CRISTINA M<sup>a</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ

---

### 1. INTRODUCCIÓN O MOTIVACIÓN DE LA TESIS

Los más de cuarenta años de estudio sobre el *bullying* o el acoso escolar lo han definido como uno de los principales problemas en las relaciones interpersonales que establecen los escolares, lo cual afecta enormemente no solo a la calidad de esas relaciones sino también a la de la convivencia en general. Pero también su vertiginosa ramificación en otros tipos de violencia como es el caso del *cyberbullying* ha marcado una realidad social que en los últimos años está tomando un gran protagonismo entre los escolares (Garaigordobil, 2011; Olweus & Limber, 2010; Tokunaga, 2010).

A nivel nacional e internacional existen evidencias científicas que indican su prevalencia, características y factores asociados a su implicación, constituyéndose como aspectos presentes en todas las etapas de la escolaridad. Sin embargo, la escasez de estudios en Andalucía para la etapa educativa de primaria hace que exista la necesidad de abordar este problema en la actualidad.

El presente estudio tiene como primer objetivo conocer la prevalencia e implicación de los escolares andaluces de primaria en fenómenos *bullying*, después de más de diez años que tuvo lugar la primera intervención del fenómeno y *cyberbullying* en una región donde la escasez estudios en esta etapa es patente. El segundo objetivo está dirigido a analizar los factores explicativos, de carácter personal y de contexto entre iguales, que podrían influir en la implicación en estas dinámicas. Y el tercer objetivo se centra en conocer la conexión existente entre la implicación en *bullying* tradicional y *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2010; Swartz, 2009).

### 2. CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

Sobre una muestra de 1278 escolares andaluces (52.3% niños y 47.7% niñas) de los últimos cursos de Educación primaria (5º y 6º) esta tesis describe el estado actual del fenómeno *bullying* desde la perspectiva de la victimización y la agresión injustificada



entre iguales, así como desde una clasificación más amplia de los roles participantes (no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados). La dinámica *cyberbullying* es examinada desde la clasificación amplia de los roles implicados la cual nos permitirá establecer una comparación descriptiva de ambos fenómenos.

En base a estas clasificaciones, se han tenido en cuenta diferentes parámetros personales e interpersonales como son el sexo, la edad, el rendimiento académico, la autoestima positiva y negativa, el ajuste social con los iguales, el ajuste a las normas sociales y la indisciplina y disruptividad, los cuales han permitido evaluar e interpretar la naturaleza de los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* considerando diferentes métodos estadísticos (regresión logística multinomial y análisis discriminante) con el fin de estimar la capacidad explicativa y predictiva de nuestras variables.

### 3. CONCLUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran como la presencia del fenómeno *bullying* en la etapa educativa de primaria es mayor en sus formas tradicionales. Además, después de los más de diez años que tuvo lugar el primer estudio de estas características en Andalucía, se aprecia un descenso de los escolares implicados para esta etapa educativa (Ortega & Mora-Merchán, 2000). Descenso que podría ser explicado en base a un desplazamiento hacia una de las nuevas formas de ejercer el acoso, como sería el ciberacoso. De hecho, los datos obtenidos han encontrado un cierto solapamiento entre los implicados de ambas formas evidenciado lo que ya anotaran otros estudios sobre la participación de escolares en ambas dinámicas (Hinduja & Patchin, 2010; Swartz, 2009; Skrzypiec et al., 2011; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

En cuanto al estudio de variables personales y contexto entre iguales los resultados indican la influencia de ambos tipos factores protectores y de riesgo como explicativos de los fenómenos. Sin embargo, en general podemos concluir que son aquellas variables interpersonales o de contexto entre iguales las que más influencia tienen en los fenómenos *bullying* y *cyberbullying*, permitiendo revelar la importancia de la dimensión social y del carácter relacional que describe a las dinámicas.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Calmaestra, J., Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Erdur-Baker, Ö. & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771–2776.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Fitzpatrick, K., M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2013). Social influences on Cyberbullyingbehaviour among middle and high school students. *Jornal Youth Adolescence*. DOI 10.1007/s10964-012-9902-4.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Isaacs, J., Voeten, M., & Salmivalli, C. (2012). Gender-specific or Common Classroom Norms? Examining the Contextual Moderators of the Risk for Victimization. *Social Development*. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00655.x.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 120–129. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.

- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Powell, M. D. & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206.
- Preddy, T. M. & Fite, P. J. (2012). Differential associations between relational and overt aggression and children's psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 182-190.
- Romera, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Skrzypiec, G.K., Slee, P.T., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or several ways: Does it matter and how do students cope?. *School Psychology international*, 32(3), 288-311.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Swartz, M. H. (2009). Cyberbullying: An extension of the schoolyard. *Journal Pediatric Health Care*, 23 (5), 281-282.
- Tangen, D. & Campbell, M. A. (2010). Cyberbullying Prevention: One Primary School's Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 225-234.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.

## ABSTRACT OF THE THESIS OF D<sup>a</sup> CRISTINA M<sup>a</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ

---

### *1. - INTRODUCTION OR INCENTIVE OF THE THESIS*

After more than forty years studying bullying, it has been defined as one of the main problems in interpersonal relationships established by students, which enormously affects not only their quality but also coexistence in general. Another important issue is related to its fast evolution into other kinds of violence as cyberbullying, a social reality that is gaining great importance among the students in the recent years (Garaigordobil, 2011; Olweus & Limber, 2010; Tokunaga, 2010).

At the international and national levels, we find scientific evidence that indicates its prevalence, characteristics and factors associated with involvement, becoming aspects existing in every stage of education. However, the shortage of studies related to Andalusia for primary school leads to a need for approaching this realm nowadays.

The present text mainly aims to describe the prevalence and involvement of andalusian primary school students in bullying, after more than ten years passed since the first study about bullying and cyberbullying in Andalusia was carried out, knowing that the shortage of research about this phenomenon in this region is evident. The second target consists of interpreting explanatory factors, personal characteristics and context among peers, which could affect their involvement in this dynamics. The third purpose focuses on getting to know the existent involvement in traditional bullying and cyberbullying (Hinduja & Patchin, 2010; Swartz, 2009).

### *2. INVESTIGATION CONTENTS*

The study was carried out on a sample of 1278 Andalusian students (52.3% boys and 47.7% girls) who attended the last courses of primary school (fifth and sixth courses). This thesis describes the current state of bullying, from the perspective of victimization and unjustified aggression among peers, as well as from a wider classification of participant roles (children not involved in bullying, witnesses, victims,

perpetrators and victimized perpetrators). Cyberbullying is examined from a wide classification of roles which allow us to establish a descriptive comparison of both phenomena.

Upon these classifications, we have taken into account different personal and interpersonal parameters as sex, age, academic performance, positive and negative self-esteem, social adjustment among peers, adjustment to social rules and lack of discipline and disruptive behavior, which allow us to evaluate and interpret the nature of bullying and cyberbullying, considering different statistical methods (polynomial logistic regression and discrimination analysis) in order to estimate explanatory and predictive capacity of our variables.

### *3. CONCLUSION*

The results of this investigation show that the presence of bullying in primary school is more frequent in its traditional form. Moreover, after ten years since the first research about it was made, we detect a decrease of children involvement in this phase of education (Ortega & Mora-Merchán, 2000), which could be explained upon a shift to a new way of bullying, cyberbullying. In fact, the results obtained found a certain overlap among children involved in both kinds of harassment, demonstrating what other research related to students' involved in both phenomena stated (Hinduja & Patchin, 2010; Swartz, 2009; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

Regarding the study of personal variables and context among peers, the results indicate that the influence of protective and risk factors is explanatory of these phenomena. Nevertheless, we can conclude that those interpersonal or context among peers variables are the most influential in bullying and cyberbullying, allowing to reveal the importance of the social dimension and relational character that describes those dynamics.

#### 4. REFERENCES

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Calmaestra, J., Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Erdur-Baker, Ö. & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771–2776.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Fitzpatrick, K., M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2013). Social influences on Cyberbullyingbehaviour among middle and high school students. *Jornal Youth Adolescence*. DOI 10.1007/s10964-012-9902-4.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Isaacs, J., Voeten, M., & Salmivalli, C. (2012). Gender-specific or Common Classroom Norms? Examining the Contextual Moderators of the Risk for Victimization. *Social Development*. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00655.x.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 120–129. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.



- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Powell, M. D. & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206.
- Preddy, T. M. & Fite, P. J. (2012). Differential associations between relational and overt aggression and children's psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 182-190.
- Romera, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Skrzypiec, G.K., Slee, P.T., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or several ways: Does it matter and how do students cope?. *School Psychology international*, 32(3), 288-311.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Swartz, M. H. (2009). Cyberbullying: An extension of the schoolyard. *Journal Pediatric Health Care*, 23 (5), 281-282.
- Tangen, D. & Campbell, M. A. (2010). Cyberbullying Prevention: One Primary School's Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 225-234.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.

# INTRODUCCIÓN

---

En los últimos tiempos ha crecido la presencia de noticias y testimonios de escolares que viven y conviven con problemas de violencia y acoso escolar en sus escuelas. Hoy se estima que alrededor de 200 millones de chicos y jóvenes, de todo el mundo, sufren frecuentemente abusos por parte de sus compañeros (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011).

En el afán por mejorar esta realidad social que emerge en los años escolares, investigadores de medio mundo han venido estudiando este fenómeno conocido, como violencia escolar y *bullying* (VSB), desde los primeros años setenta (Olweus, 1973) y que ha alcanzado en la última década un extraordinario progreso a nivel teórico-científico (Defensor del Pueblo, 2000 y 2007; Gao & Li, 2012; Ortega, 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Powell & Ladd, 2010; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana, & Slee 1999; Smith, Pepler, & Rigby, 2004; entre otros).

Muchos son los estudios que han centrado su interés en la incidencia y prevalencia del *bullying* (Smith et al., 1999); y lo cierto es que aunque nos enfrentamos a un fenómeno de carácter psico-social importante que afecta a las relaciones entre escolares (Ortega, 1994; Ortega & Mora-Merchán, 2008) los datos aportados hasta el momento lo revelan con una incidencia real, menor de lo que se trasmite a la sociedad a través de medios comunicativos.

Sin embargo, y a pesar de las tasas de prevalencia del fenómeno, otra de las preocupaciones de los investigadores se centra en conocer los posibles factores causales (Card & Hodges, 2008; Palmén, Vermande, Dekovic, & Van Aken, 2011; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2011; Sutton, 2003; Toldos, 2005). En este sentido, algunos estudios determinan que la probabilidad de verse envueltos en diadas de agresor-víctimas tiene que ver tanto con las características individuales, como con las características de la relación que mantienen unos niños con otros (Salmivalli & Peets, 2010). Así, pues, existen factores personales relacionados con la competencia social, que están correlacionados con los diferentes roles que se asumen en el fenómeno *bullying*.

Al respecto, encontramos evidencias de la incidencia de habilidades de cognición social que favorecen el uso de la agresión (Hodges & D'Elenea, 2003). Lo que nos lleva a considerar el papel que las habilidades sociales podrían desempeñar en las conductas *bullying* (Card & Hodges, 2008; Cerezo & Ato, 2010; Hartup, 1999, 2005; Isaacs, Voeten, & Salmivalli, 2012). De este modo, podemos encontrar estudios que citan entre otras, características como la impulsividad, la falta de empatía, la necesidad de dominar... que serían identificativas del agresor, y características como la inseguridad o baja autoestima entre otras, propias de las víctimas (Ortega, 2010).

De otro lado, al revisar la implicación del sexo y la edad, en fenómenos *bullying*, encontramos una mayor presencia de niños implicados en los problemas de maltrato, aunque si bien es cierto, se diferencia el tipo de maltrato que se realiza o sufre, siendo en los chicos más probable la utilización de formas físicas y directas, y en las chicas, las indirectas (Sánchez & Ortega, 2010). En cuanto a la edad las investigaciones destacan la influencia que la edad ejerce tanto en el comportamiento agresivo como en la victimización (Sánchez & Ortega, 2010).

Estas investigaciones sobre el fenómeno han descubierto nuevas formas de violencia entre ellas la conocida como *cyberbullying*, considerada para algunos investigadores como un tipo de *bullying* indirecto (Calmaestra, 2011), ha venido unida sin duda a la evolución cultural que hemos experimentado en los últimos tiempos y que ha permitido que el acceso a las TIC por parte de los escolares sea casi universal en la población española (INE, 2012). La aparición de este nuevo tipo de acoso escolar que usa como medio las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para transformarse en un nuevo fenómeno conocido como *cyberbullying* (Belsey, 2005; Campbell, 2005; Servance, 2003; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006) cuyas características hacen posible anonimato del interlocutor y el proceso de desinhibición (Chisholm, 2006) ha sido catalogado *como un acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo pero utilizando como medios las formas electrónicas de contacto, repetida una y otra vez contra un víctima que no puede defenderse a sí misma* (Smith et al., 2008, p. 376).

De la misma manera que ocurre en el *bullying* tradicional, la preocupación de los investigadores no solo se ha centrado en las tasas de prevalencia (Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006; Li, 2008; Meyricke, 2009) o en la implicación del sexo

(Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, & Sancho-Vicente, 2010; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008) y de la edad (Stacey, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009) en el fenómeno sino que encontramos estudios que revelan la preocupación por encontrar los factores causales relacionados con determinadas variables personales como la autoestima, la depresión, la empatía o la ansiedad (Erdur-Baker, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006; Pornari & Wood, 2010).

Bajo este propósito desarrollamos el presente estudio, en el que pretendemos ofrecer una visión de los factores que podían estar en la base explicativa de los roles participantes en los fenómenos *bullying* tradicional y *cyberbullying*.

Con este objetivo general, hemos realizado la investigación que bajo estas líneas se presenta, cuya estructura sigue un orden lógico quedando distribuido en 5 capítulos.

En los capítulos primero y segundo fundamentamos teóricamente nuestro estudio de investigación. En ellos, podremos encontrar la visión general de los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* respecto a su conceptualización y prevalencia, así como a las características personales y de contexto entre iguales (la edad, el sexo, el ajuste social con los iguales, la indisciplina y disruptividad, la autoestima, el ajuste a las normas sociales y el rendimiento académico).

En el tercer capítulo realizamos una descripción detallada de los objetivos, hipótesis y procedimiento metodológico que hemos desarrollado. De la misma manera, detallamos los instrumentos utilizados en la recogida de datos y las técnicas empleadas para realizar los análisis del estudio.

En el cuarto capítulo, analizamos los datos obtenidos conforme a las técnicas estadísticas presentadas.

El quinto y último capítulo, desarrolla la discusión de los datos obtenidos en base a la teoría estudiada y presenta las conclusiones derivadas de los datos obtenidos. Finalmente se presentan las limitaciones y las posibles líneas de investigación que quedarían abiertas para abordarse en un futuro.

# JUSTIFICACIÓN

---

Bajo este planteamiento la investigación que aquí se presenta responde al interés por describir la realidad concreta de una muestra representativa de escolares andaluces en la etapa de primaria, años en los que el *bullying* alcanza su máxima expresión (Roland, 2010).

Aunque, si bien es cierto que en los últimos 40 años el interés científico por el avance en el conocimiento, de las claves del fenómeno que podrían estar explicando las conductas de violencia, ha sido extraordinario (Bacchini, Espósito, & Affuso, 2009; Defensor del pueblo, 2000 y 2007; Fitzpatrick, Dulin, & Piko, 2007; Ortega, 2010; Ortega & Del Rey, 2003; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalan, & Slee 1999; Smith 2003; entre otros), todavía existen muchos aspectos de interés investigador, sobre todo a nivel nacional y autonómico, en una etapa educativa como es la de primaria donde los estudios son escasos. Por ello, nuestra amplia muestra nos va a permitir acercarnos, para obtener una imagen muy próxima, a la realidad de los escolares andaluces y poder comparar el nivel de prevalencia actual con los obtenidos en los anteriores (Ortega & Mora- Merchán, 2000).

Así mismo, la vertiginosa ramificación del fenómeno *bullying* en otros tipos de violencia como es el caso del *cyberbullying* ha marcado una realidad social que en los últimos años está tomando un gran protagonismo entre los escolares (Garaigordobil, 2011; Olweus & Limber, 2010; Tokunaga, 2010). A pesar de ello, la mayoría de los estudios encontrados hasta el momento en nuestro país se centran en la educación secundaria (Ortega, Calmaestra & Mora- Merchán, 2008; Sureda *et al.*, 2009; Avilés, 2009; Álvarez-García *et al.*, 2011) quizás debido a que el acceso a las TIC en estas edades es poco relevante y va ascendiendo a medida que aumenta la edad (INE, 2012) hasta constituirse en una de las formas más utilizadas para comunicarse entre los jóvenes (Piazza & Bering, 2009; Subrahmanyam & Greenfield, 2008).

El hecho de que los investigadores se hayan centrado más en la etapa de secundaria no niega la existencia de estudios que se ocupan del fenómeno en una etapa educativa donde los escolares comienzan a abrirse al mundo de las tecnologías de la

información y de la comunicación. Así, encontramos diferentes estudios sobre todo a nivel internacional que presentan porcentajes de participación importantes (Almeida, Marinho, Esteves, Gomes, & Correia, 2008; Keith & Martín, 2005; McLoughlin, Burgess, & Meyricke, 2009), y que sugieren la necesidad de abordarlo en una comunidad donde es patente la escasez de estudios.

De este modo, se establecen particularmente relevantes los resultados descriptivos de este estudio (realizado sobre una muestra de 1278 escolares andaluces pertenecientes al tercer ciclo de la Educación Primaria: cursos 5º y 6º), en los que se presenta la participación de nuestros escolares no solo en *bullying*, después de más de 10 años que tuvo lugar la 1ª intervención del fenómeno, y *cyberbullying*, en una región donde son escasos los estudios en esta etapa; sino que también se abordan los factores explicativos que podrían formar parte del sistema que modela las relaciones entre aquellos que participan en las dinámicas. Pero además, el reciente interés por el estudio del *bullying* tradicional como pieza clave en la explicación causal del fenómeno *cyberbullying* (Hindura & Patchin, 2010; Swartz, 2009) ha abierto nuevas vías de exploración en las que queda mucho por decir sobre todo en Andalucía.

Por estos motivos, esta tesis se justifica en la necesidad de obtener una imagen próxima de la realidad social que se vive en los centros andaluces; todo ello con la finalidad de abrir nuevos caminos que ayuden a guiar modelos de prevención e intervención en este problema.



# CAPÍTULO 1. *BULLYING* TRADICIONAL EN PRIMARIA

---

A finales de los sesenta el psiquiatra sueco Peter Paul Heinemann conmocionó a la sociedad escandinava con un testimonio de violencia escolar ocurrido mientras paseaba junto a un colegio de su ciudad. Este relato que se difundió en un periódico sirvió para tomar conciencia de un problema que había venido sucediendo desde siempre en la escuela y que entonces Heinemann lo denominaba *moobing* (1969).

Este hecho abrió un nuevo campo de estudio que comenzaría a estudiarse por otros investigadores, a principios de los 70, siendo el profesor y psicólogo Dan Olweus uno de los pioneros publicando su ya famoso estudio sobre *bullying*, en el que terminó concluyendo que el 5% de los varones preadolescentes suecos eran víctimas de maltrato grave (Olweus, 1973). A partir de entonces y durante los más de 40 años de trayectoria, se ha venido demostrando su presencia en un gran número de países (Craig et al., 2009; Smith, 1999) donde investigadores y teóricos, se han interesado por comprender las claves de un fenómeno que sigue despertando interés entre la comunidad científica, en la educativa y en general, en la sociedad.

En este primer capítulo teórico se presentan aquellos aspectos en los que, a lo largo de todas estas décadas, se han centrado los investigadores, haciendo especial hincapié en los de carácter psicológico, social y educativo del abordaje del problema. Para ello, se partirá de la conceptualización del fenómeno, seguida del estudio de la prevalencia y los factores psicológicos y sociales que la literatura exhibe como explicativos del mismo y que supondrán la base teórica del trabajo académico que presentamos.

## 1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO *BULLYING*

Desde que Heinemann en 1969 catalogara las agresiones físicas y verbales directas de un grupo de escolares sobre otro compañero como *moobing*, y años más tarde Olweus (1973) describiera este tipo de conductas con la palabra inglesa *bullying*, la conceptualización del fenómeno ha pasado por dificultades que han sido reflejadas en muchas investigaciones no solo por causas semánticas asociadas a factores culturales, sino también referentes a sus características definitorias o conceptuales (Ortega & Mora-Merchán, 2000).

En lo concerniente al término existen diversas definiciones que varían en función de la cultura lingüística y social de los países en los que se investiga el fenómeno y que ejemplifican la necesidad de connotar un término que sea fácilmente entendido por la sociedad en la que se encuentra. Así, destacamos algunas de las etiquetas que designan el fenómeno en diferentes países: *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 (Calmaestra, 2011).

En nuestro país encontramos numerosos estudios que han traducido el término como “victimización”, “acoso escolar”, “maltrato escolar”, “abuso entre escolares”, “intimidación” o “abuso de poder” (Avilés, 2006; Benítez & Justicia, 2006; Díaz-Aguado, 2006; Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Lucena, 2005; Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001), siendo quizás el vocablo “maltrato” el utilizado en primer lugar y acoso el más extendido, aunque recientemente se emplea la propia palabra inglesa *bullying*. Es decir, parece que en los últimos tiempos el consenso ha llegado entre los investigadores del fenómeno y a nivel internacional parece que se está imponiendo la expresión inglesa *bullying* como una de las más apropiadas para referirse a la violencia escolar entre iguales (Ortega, 2010).

No obstante, el principal problema conceptual no recae tanto en la utilización del término más adecuado, sino más bien en las diferencias terminológicas que los estudiosos han venido utilizando para lograr alcanzar la comprensión del fenómeno; sucediéndose de este modo diversas definiciones que han ido evolucionando hacia enunciaciones cada vez más complejas y llenas de detalles.

Son numerosos los estudios que han contribuido con sus conceptualizaciones a la clarificación del fenómeno *bullying*, pero posiblemente se ha ido imponiendo la autoridad histórica y académica del profesor Olweus quien con su definición, *una persona está siendo acosada cuándo ella o él es expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro* (Olweus, 1999, p. 10), es la definición más empleada, aunque se hayan realizado matizaciones importantes. Por ejemplo Ortega (2000) no ha dejado de señalar que el fenómeno *bullying* es un comportamiento inmoral que supone el uso de una conducta injustificadamente agresiva que todos reconocen como injusta y éticamente inaceptable o inmoral (Ortega, 2010).

La definición de Olweus (1999) sigue siendo una de las más utilizadas por establecer de manera clara tres características fundamentales para que el comportamiento exhibido pueda ser descrito como maltrato: Conducta intencional, conducta repetida a lo largo del tiempo y existencia un desequilibrio de poder social (Erdur-Baker, 2010; Hartung, Little, Allen, & Page, 2011; Kiriakidis & Kavoura, 2010; Klomek, Sourander & Gould, 2010; Monks, Ortega, & Rodríguez, 2008; Ortega, 2008; Powell & Ladd, 2010; Rodríguez, 2010; Ucanok, Smith & Karasoy, 2011; entre otros). No obstante, es importante resaltar la existencia de otras definiciones que han ayudado a clarificar y comprender este problema escolar.

Entre ellas destacamos, además de la ya mencionada condición de inmoralidad que se ha comentado antes, las aportaciones de la profesora Ortega (1997, 2002, 2005), cuyo modelo interpretativo de la dinámica relacional del *bullying* se sustenta en dos leyes fundamentales: el esquema dominio-sumisión y la ley del silencio. Dos aspectos básicos que por un lado permiten que la situación pueda prolongarse en el tiempo ante la incapacidad de la víctima de salir de la relación de violencia, y por el otro que no sea visible a los ojos de los adultos, manteniendo de esta manera el fenómeno bajo el control de los iguales y de las leyes por las que se rigen.

Considerar la red de iguales como una dimensión social independiente, regulada por sus propias normas, supone entender que los problemas que en su interior se generan, entre ellos la violencia escolar y *bullying*, responden a una estructura social establecida y unos roles de participación bien delimitados. En esta línea, estudios como

los de Ortega y Mora-Merchán (1999; 2000 y 2008) subrayan el papel que víctimas y agresores juegan en la red de iguales. Así, caracterizar esta dinámica dentro del entramado de las relaciones interpersonales que se construyen entre los miembros de un grupo, supone llegar a comprender que dicho fenómeno se genera, y por tanto afecta sustancialmente al clima social y afectivo del mismo. Ello implica que cuando hablamos de *bullying*, nos referimos a algo más que unas conductas específicas de agresión y victimización, hablamos de un escenario social en el cual la agresión injustificada e inmoral parece aceptarse como si fuera normal, a pesar de que todos los protagonistas saben que no es ni normal ni moral (Ortega, 2010). De hecho algunas definiciones inciden en este aspecto al considerar los efectos nocivos de este tipo de comportamiento en el desarrollo y aprendizaje del grupo de escolares, en la medida en que dicha dinámica rompe los esquemas relacionales que los escolares esperan de sus compañeros y compañeras (Ortega, 2005).

En este avance en la comprensión del *bullying*, existen definiciones que complementan el carácter de los comportamientos mostrados haciendo referencia a la propia naturaleza del constructo. El mismo Olweus definió el fenómeno como una *conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios* (1993, p. 9). Se remarca por tanto dos tipos de acciones que se identifican con el maltrato.

En relación a la formas de manifestación violenta, se han propuesto definiciones más amplias que especifican con claridad el tipo de agresiones relacionales e incluyen otras manifestaciones de carácter encubierto o indirecto, dirigidas a provocar el aislamiento social de la víctima, destruyendo sus relaciones interpersonales (Griffin & Cross, 2004). En esta misma línea, Avilés y Monjas (2005) mencionan en su definición de *bullying* que la finalidad de las acciones del agresor o agresores sería hacer daño físico, humillar psicológicamente y/o aislar grupalmente.

En cualquier caso, las investigaciones recientes sobre esta problemática coinciden en que el *bullying* se extiende más allá de las manifestaciones puramente físicas estableciendo además otras tipologías de carácter verbal, psicológico o social (Ortega, 2010; Smith et al., 2002), agrupadas a su vez como formas directas e indirectas

(Fitzpatrick, Dulin, & Piko, 2007; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippet, 2006; Woods & Wolke, 2004). Principalmente los estudios coinciden en establecer cuatro tipos de manifestaciones violentas: física, verbal, psicológica y social, que son agrupadas en función de su carácter encubierto o no (Powell & Ladd, 2010). Por ejemplo, la violencia física y verbal, referida a conductas como golpes, robos, insultos o motes, es identificada como *bullying* directo porque son ataques que se producen cara a cara, enfrentándose abierta y directamente el agresor contra la víctima (Bauman & Del Rio, 2006), y dañan al individuo física o psicológicamente (Craig, 1998; Craig & Pepler, 2003). Por otro lado, el *bullying* indirecto es definido como una actividad encubierta destinada a excluir y marginar a los individuos acosados. Por lo tanto, el chantaje, la amenaza y la exclusión de los individuos de los grupos son ejemplos de intimidación indirecta (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004; Underwood, 2002; Woods & Wolke, 2004).

A pesar de que estas formas están reconocidas a nivel científico, se debería recordar que ni los implicados, ni en general los escolares, ni los docentes tienen por qué coincidir con la forma en que desde la investigación científica se ha caracterizado el problema. De hecho, las percepciones de los escolares, tanto en edades de primaria como de secundaria, sobre el maltrato escolar son más cercanas a las formas directas y de tipo físico o verbal, teniendo en menor consideración aquellas más relacionadas con el carácter social de la agresividad (Gao & Li, 2012; Griffin & Gross, 2004; Smith, 2002; Vaillancourt et al., 2008).

Esta trayectoria sobre los distintos aspectos que han ido configurando la definición de *bullying*, permite conceptualizar esta dinámica relacional como *parte del entramado de las relaciones interpersonales que se establecen entre los escolares, considerándolos no como comportamientos puntuales, ni respuestas esporádicas, imprevistas o accidentales; sino más bien como conductas unidas al estilo de relación interpersonal de los individuos* (Ortega, 2010).

## 1.2. PREVALENCIA DEL BULLYING EN PRIMARIA

Actualmente se estima que alrededor de 200 millones de niños y jóvenes de todo el mundo sufren frecuentemente abusos por parte de sus compañeros (Salmivalli, 2011)

siendo, según el profesor Roland (2010), la etapa de la educación primaria donde el fenómeno alcanza su máxima expresión, a pesar de que se constituye como un factor común en todas las etapas de la escolaridad (Boulton, Smith, & Cowie, 2010).

Más allá de los datos concretos, la prevalencia del fenómeno *bullying* oscila entre el 10% y el 60% según los estudios y los países donde se desarrollan (Fekkes, Pijpers, Fredicks, Vogels, & Verloove-Vanhrick, 2006; Frisé, Holmqvist, & Oscarsson, 2008; Perren, Etkal, & Ladd, 2010; Raskauskas & Stoltz, 2007; Smith et al., 2006; Wang, Iannotti, & Nasel, 2009). Para profundizar en el conocimiento sobre el *bullying* se explora su prevalencia teniendo en cuenta los resultados de los estudios desarrollados a nivel internacional, nacional y autonómico, ya que parece que estas diferencias vienen determinadas, como expone la profesora Ortega (2003), por las características culturales, políticas, económicas y sociales de los contextos en los que suceden.

### 1.2.1 PREVALENCIA DEL FENÓMENO BULLYING EN PRIMARIA A NIVEL INTERNACIONAL

Desde que en la década de los 70 aparecieran en los Países Escandinavos las primeras investigaciones centradas en determinar la extensión del *bullying* (Ekman, 1977; Mykletun, 1979; Olweus, 1973; Pedersen, 1975; Pikas, 1975), la presencia de estudios alrededor del mundo ha proliferado en la misma medida que las sociedades han comenzado a preocuparse por los problemas que ocurren en sus escuelas.

Dado el volumen de trabajos que se han desarrollado desde estos comienzos hasta la actualidad destacaremos algunos de los estudios más relevantes ejemplificando de este modo la prevalencia registrada en diferentes países, la cual permitirá obtener una imagen del estado de la cuestión.

A nivel internacional, en EEUU, los investigadores Nasel, Craig, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt (2001), sobre una muestra representativa de 15.686 adolescentes de 12 a 16 años, encontraron que el 13% de los alumnos se reconocía como agresor, el 10.6% como víctima y el 6.3% en ambos roles. Años más tarde Wang y sus colaboradores (2009) señalaban una prevalencia que oscilaba del 21% al 54 % dependiendo de los roles de implicación. En ese mismo año Finkelhor y sus

colaboradores (2009), con datos de dos encuestas nacionales similares llevadas a cabo con cinco años de diferencia, en 2003 y 2008 y con información proporcionada a través de entrevistas telefónicas aleatorias relacionadas con el comportamiento abusivo que sufren los niños y niñas con edades de 2 y 17 años, informaron de una reducción de la victimización en *bullying* que sufrían los escolares del 2003 (21.7%) respecto a los del año 2008 (14.8%).

En Canadá, Pepler y sus colaboradores, en 1994, considerando la frecuencia de “al menos 1 vez a la semana”, hallaron que el 8% de los escolares se autoidentificaban como víctimas de *bullying* y el 15% lo hacían como agresores, siendo los porcentajes de estos últimos, mayores, entorno a los 11-12 años de edad. Años más tarde Craig et al. (2009) revelaría en un estudio porcentajes similares de chicos y chicas (23%) implicadas en violencia entre iguales.

En Australia los datos indican que desde los primeros estudios en la década de los 90 realizados por Rigby (1998), con muestras de 38000 escolares aproximadamente de entre 8 y 17 años, donde el 23.5% de chicos decían ser victimizados al menos una vez a la semana, hasta otros estudios más recientes que han encontrado el 16% (Cross et al., 2009), los niveles de *bullying* han sufrido un descenso importante.

En los países asiáticos también existe una trayectoria investigadora importante que señalan la prevalencia en varias zonas del continente. Así, en Japón, entre 1994 y 1995 la Researchers' Conference Regarding Problematic Behavior among Children realiza un estudio a nivel nacional con una muestra de 9.420 alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. En él se encontró que el 21.9% de los alumnos de primaria se declaraban víctimas de la violencia por parte de otros y el 25.5% agresores. Sin embargo, no se estudiaron las diferencias de género relativas a la participación en los episodios de violencia. Por otro lado, en Korea en un estudio algo más reciente Hankyoreh (2003) sobre una muestra de 14.638 escolares de las etapas de primaria y secundaria encontró que el 26.1% de los escolares decían haber sido victimizados.

En América del Sur también se han llevado a cabo estudios sobre el nivel de prevalencia del *bullying* escolar. Concretamente en Nicaragua, sobre una muestra de 3042 escolares de primaria, se encontró una implicación del 50.3% (Romera, Del Rey,

& Ortega, 2011). En Chile, los porcentajes recogidos por un estudio a nivel nacional sobre la convivencia en este país (UNESCO, 2005), muestran datos que oscilan entorno a estas cifras, siendo que el 37% de las víctimas había sufrido violencia de forma directa y el 24% de forma indirecta. En México, el estudio retrospectivo de Velázquez (2005) registró diferencias de sexo en cuanto a la implicación, siendo que las chicas con un 57% participaban más del rol de víctimas frente al 43% de los chicos. En Colombia, otro estudio retrospectivo de Reátiga (2009), encontró que el 29.8% mencionaba haber estado implicado en el pasado en episodios de *bullying* (12% como agresor, 4.8% como víctima y 13% como bully-victim).

En África, los estudios señalan que son las chicas quienes más sufren la violencia, aunque si bien es cierto que esta es de tipo sexual (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano-Ascencio, 2002; Pinheiro, 2006).

A nivel europeo, diversos países que cuentan con una trayectoria investigadora importante sobre el nivel de implicación en agresión y victimización en *bullying*, como son Noruega, Inglaterra, Irlanda, Francia, Alemania, Italia y Portugal entre otros (véase tabla 1).



Tabla 1.

*Nivel de prevalencia en bullying en estudios europeos*

País	Autor (año)	Prevalencia en agresión	Prevalencia en victimización	Prevalencia en agresión y victimización
Noruega	Olweus (1993)	7%	9%	
	Solberg & Olweus (2003)	6.5%	10%	1.6%
Inglaterra	Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett (2006)	13.5%		
	Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt (2001)	5.1%	39.9%	13.9%
Irlanda	O'Moore (1989)	3%	8%	
	Corcoran, Connolly, & O'Moore (2008)	6.7%	8.7%	
Alemania	Von Mares & Petermann (2010)	10%	17.4%	16.5%
Italia	Genta, Menesini, Fonzi, Costabile, & Smith (1996)		40%	
Portugal	Fonzi (1997)	20%	26.4%	
	(Pereira & Mendoza, 1996)	19.6%	21.9%	
Suecia	Frisén, Holmqvist, & Oscarsson. (2008)	24%		

### 1.2.2 PREVALENCIA DEL FENÓMENO BULLYING EN PRIMARIA A NIVEL NACIONAL Y AUTONÓMICO

En España los primeros estudios comenzaron a desarrollarse años más tarde siguiendo la línea trazada por los países escandinavos. Sería en 1989 cuando Vieira,

Fernández y Quevedo publicaran el primer trabajo sobre el maltrato entre iguales, en una muestra de 1.200 alumnos y alumnas de 8, 10 y 12 años de la Comunidad de Madrid. Los resultados hallaron que el 17.3% del alumnado intimidaba a sus compañeros, mientras que el 17% había sido víctimas en el último trimestre.

En este mismo año, 1989, el profesor Roland y su asistente Munthe publican un libro basado en las conferencias del primer congreso internacional sobre el *bullying* (1987) que acogió el Congreso de Europa y que se organizó en Noruega; en él se alberga este primer estudio sobre la situación del *bullying* en nuestro país, convirtiéndose así en uno de los pioneros en la preocupación educativa por el fenómeno.

Sin embargo, fue el trabajo de la profesora Ortega junto a la colaboración del profesor Smith, en un proyecto cofinanciado por el Ministerios de Educación y Ciencia español y el British Council británico entre los años 1990 y 1992, el que mayor repercusión científica ha tenido al hallar, en una muestra de 859 de alumnos (de cinco centros sevillanos) con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, que el 26% de los alumnos con edades comprendidas entre 11 y los 14 años reconocía haber sido víctima por parte de sus iguales al menos 1 vez a la semana y el 22% reconocía haberla ejercido. Estos porcentajes disminuían cuando se consideran a los escolares de entre 14 y 16 años (5% y 10% respectivamente). Respecto al género los chicos estaban más implicados que las chicas (Ortega, 1992; 1994; 1995).

Estos resultados sirvieron como base para la ejecución y desarrollo de 2 proyectos pioneros de prevención del maltrato escolar: “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)” (Ortega 1997; Ortega & Mora- Merchán, 2000) y “Proyecto Andalucía Anti Violencia Escolar (ANDAVE)” (Ortega & Del Rey, 2000).

A partir de entonces en España fueron varios los estudios que aportaron datos sobre la prevalencia del fenómeno (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Oñate & Piñuel, 2005; Serrano & Iborra, 2005), valorando las incidencias del maltrato entre iguales, a nivel nacional, no solo en la etapa educativa de primaria sino también en la de secundaria.

De este modo, aparecen los Informes del Defensor del Pueblo (2000, 2007) con muestras de 3.000 alumnos y alumnas en centros de secundaria pertenecientes a 300

centros públicos, privados y concertados. El primer informe (Informe del Defensor del Pueblo, 2000) recogía la presencia del *bullying*, sin distinción de la severidad de estas situaciones, en más del 50% de los centros escolares y en más de la mitad de alumnos/as. Por otra parte, el Informe del Defensor del Pueblo en el 2007 daba a conocer unos índices que parecían mantenerse más o menos estables a través del tiempo. A pesar de ello, en dichos estudios se pone de manifiesto que los resultados de situaciones vividas por el alumnado como víctimas muestran una disminución entre primer y segundo estudio; igualmente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de quienes se reconocen agresores o agresoras ocurriendo una disminución entre 2000 y 2007.

El estudio realizado por el Centro Reina Sofía (Serrano & Iborra, 2005), con sujetos de edades que oscilaban entre los 12 a los 16 años, se insinúa una incidencia algo mayor a la del resto de Europa, y se reflejan porcentajes del 22% en la implicación concretándose que el 14.5 % eran víctimas y un 7.6% de agresores.

Ese mismo año aparece el Informe Cisneros VII (Oñate & Piñuel, 2005) sobre violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato, el cual constata que 1 de cada 4 escolares de la comunidad de Madrid sufre acoso escolar. Los mayores porcentajes se observaron en la etapa de primaria que parecen decrecer, de forma paulatina, desde el 43% en el 2º curso de Ed. primaria hasta el 6% en el 2º curso de bachillerato.

A nivel autonómico se realizaron diferentes estudios con datos similares a los hallados a nivel nacional. En este sentido, en el año 2007 en la Comunidad Valenciana, Síndic Greuges, en una muestra representativa de 2.822 de alumnos y alumnas de tercer ciclo de primaria de 79 centros públicos, privados y concertados registró los siguientes porcentajes entre el alumnado que informó haber sido víctima: 43.9% verbal, 25.3% exclusión, 16.7% propiedad, 17.1% física, 21.4% amenazas, 8.7% sexual-verbal, 5.5% sexual-física. En cuanto a los porcentajes entre aquellos que se nominaron como agresores se encontraron los siguientes resultados: 36.9% verbal, 27.6% exclusión, 7.1% propiedad, 14.9% física, 13.2% amenazas, 5.2% sexual-verbal, 2.4% sexual-física.

En el País Vasco en el 2008, Garaigordobil y Oñera en un estudio con 5.983 escolares encontraron que el 5.8% de los estudiantes de primaria estaban implicados como víctimas.

En 2009 un estudio realizado en la región de Murcia en una muestra de 426 sujetos, confirma que el *bullying* es un hecho que aparece principalmente en los últimos cursos de primaria, situando su prevalencia entorno al 23% (Cerezo, 2009).

Un año más tarde Sánchez-Lacasa y Cerezo (2010) detectaron, también en Murcia, que el alrededor del 15% de los escolares de primaria se encontraban implicados en cualquiera de los roles de *bullying*, siendo que los cursos 5º y 6º de primaria presentaban los mayores porcentajes (17% y 15%) frente a 4º de primaria (12%). El 7.7% se nominaba como agresor, el 5.4% como víctima y el 1.9% como agresor victimizado.

En nuestra comunidad autónoma, Andalucía, resulta complejo encontrar datos más recientes pues los estudios en la etapa educativa de primaria son escasos. No obstante, destaca el ya mencionado trabajo realizado por Ortega y sus colaboradores en los noventa denominado “SAVE” (Sevilla Anti-Violencia Escolar) sobre una muestra de 4.824 escolares pertenecientes a las etapas de primaria y secundaria, de 26 centros escolares, y con edades comprendidas entre los 10 y 16 años. En él se utilizó el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* (Ortega, Mora-Merchán, & Mora, 1995a, 1995b) inspirado en el instrumento diseñado por Olweus (1989), cuyas características principales recogían el anonimato de los estudiantes y se basaban en preguntas relativas no solo al papel de los escolares en el problema, sino también de su estructura familiar, sus relaciones sociales, su grado de satisfacción con la escuela...

Los datos manifestaron que el 11.1% de los encuestados estaban implicados de una manera frecuente en problemas de *bullying*, siendo que los chicos presentaban una implicación del 11.8% frente al 10.1% de las chicas, manifestándose especialmente en el grupo de agresores y agresores victimizados, pues las chicas se autonominaban con un porcentaje levemente mayor como víctimas. Si nos centramos en la educación primaria, los resultados revelan una incidencia mayor para esta etapa respecto de los demás cursos encuestados de secundaria, siendo del 13.9% y del 12.3% para los cursos 5º y 6º de primaria respectivamente. Además, se explicitaba que eran las víctimas las

que decían estar más implicadas con un 7.9% en el 5º curso y con un 7.8% en 6º, seguidas de los agresores con un 4.9% (5º primaria) y un 4.4% (6º primaria) y, de los agresores victimizados con 1.1% (5º primaria) y un 1% (6º primaria).

Por otro lado, en este mismo estudio los escolares manifestaron diferentes grados de implicación en relación a la tipología de violencia. Así, las víctimas declararon que sus agresores utilizaban en mayor medida la violencia verbal (58.8%) como medio de ejecutar sus actuaciones, seguida de la física con un 37.3% y del rechazo o aislamiento social con un 17.9%, lo cual expresaba que las formas directas eran las más utilizadas. En cuanto a los agresores, también las formas directas eran las más utilizadas (49.1% poner mote y 31.1% daño físico) seguidas de las indirectas (amenaza 26.3% y aislamiento social 10.8%). Por último, el rol de los agresores victimizados estaba asociado principalmente a la violencia verbal (45.1%) y física (43.1%), seguida de la violencia psicológica (31.4%).

Este proyecto abrió camino a otro a nivel andaluz, el “ANDAVE”, pero esta vez centrado en la etapa educativa de la secundaria. En él las estadísticas reflejaron que el 1.6% de los jóvenes andaluces se autonominaban como víctimas de maltrato de sus compañeros, el 1.4% se identificaban como agresores, el 15.3% como agresores victimizados y el 77.4% como espectadores (Ortega & Angulo, 1998).

### **1.3. ROLES DE IMPLICACIÓN EN *BULLYING***

Desde los trabajos iniciales de Olweus (1978; 1999), dos son los grandes perfiles sociales que han figurado en los episodios de maltrato escolar: víctimas y agresores. Las investigaciones más recientes adoptan perspectivas más complejas en su composición, deslindándose así de las propuestas que distinguen entre víctimas y agresores “puros” (Bacchini, Espósito, & Affuso, 2009; Cowie, Naylor, Rivers, Smith, & Pereira, 2002; Menesini et al., 2003; Murphy & Faulkner, 2011; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999; Veenstra et al., 2007; Woods & Wolke, 2004, entre otros).

Estas nuevas perspectivas permiten distinguir, en los trabajos más actuales tres tipos de categorías de chicos y chicas involucrados en *bullying*: agresores, víctimas y

víctimas agresivas o agresores victimizados (Georgiou & Stavrinides, 2008; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010), junto a un cuarto rol de espectador considerado en algunas investigaciones como clave para comprender el fenómeno del *bullying* (Bacchini et al., 2009; Ortega & Mora-Merchán (1996; 1997; 2000).

Sin embargo y a pesar, de que la distinción de estos cuatro roles está extendida, no podemos obviar, dada la complejidad del fenómeno, algunos trabajos como el de la profesora Salmivalli y sus colaboradores (1996) o el de los profesores Sutton y Smith (1999) en los que en un intento por explicar la dinámica relacional del *bullying* desde las perspectiva de los implicados establecieron cuatro tipos de espectadores que asumirían sus papeles desde el lado de las víctimas o de el de los agresores y, por supuesto de la neutralidad o la indiferencia de la situación.

Los estudios dirigidos a analizar las variables relacionadas con los distintos tipos de implicación aceptados por la comunidad científica (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Murphy, & Faulkner, 2011; Ortega & Monks, 2005; Veenstra et al., 2007, entre otros), se centran fundamentalmente en los roles de implicación directa (agresores, víctimas y agresores victimizados). Los resultados obtenidos permiten conocer más sobre ellos atendiendo a factores sociodemográficos, individuales y de relación interpersonal (Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010; Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008; Duffy & Nesdale, 2009; Povedano, Hendry, Ramo, & Varela, 2011; Smith, 2009).

Características asociadas a los diferentes perfiles:

### ***Las víctimas***

Las víctimas de *bullying* escolar son reconocidas como aquellos escolares que padecen agresiones o intimidaciones por parte de sus compañeros y compañeras. Pueden ser calificadas como *víctimas provocativas o pasivas* dependiendo del tipo de reacción que presenten ante la agresión. De este modo, *las víctimas provocativas* son escolares inquietos, irritables y opositoristas que son agredidos por sus compañeros porque los provocan con frecuencia generando, en parte, la situación de victimización (Pikas, 1989; Schwartz, 2000). Pero también, se las conoce con el nombre de *víctimas*

*pasivas* porque no reaccionan agresivamente y no se defienden ante los ataques de los agresores (Ortega & Mora-Merchán, 2000); por lo que sus compañeros los perciben como débiles y cobardes, lo cual le imprime su carácter retraído y tímido lo que le permite tener una escasa integración social (Carney & Merrel, 2001; Cerezo, 2001b).

Quizás, debido a que las víctimas se perciban a sí mismas con malas relaciones con sus compañeros (Cava et al., 2010) o como apuntan otros estudios (Coyne & Monks, 2011) a que estas hayan tenido experiencias de victimización con adultos, son caracterizadas como personas sumisas, inseguras o ansiosas (Hawker & Boulton, 2000) que se suelen estar en situación de aislamiento social (Smith, Shu, & Madsen, 2001; Woods, Done, & Kalsi, 2009), situación que repercute en la baja autoestima y en los síntomas depresivos que presentan (Andreou, 2000; Cassidy, 2009; Hunter, Boyle, & Warden, 2007; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). De acuerdo con esto, algunos estudios establecen la asociación entre victimización y los problemas externalizantes no solo como causa sino también como consecuencia (Reijntjes et al., 2011).

Graham y Juvonen (2001) subrayan en su estudio la relevancia de los procesos atribucionales para comprender las respuestas de las víctimas y su consecuente desadaptación social. Así, Dodge (2006) encontró que las atribuciones hostiles actuaban como mediadoras en el incremento de los problemas externalizantes lo cual ha sido relacionado positivamente con la victimización (Pornari & Wood, 2010).

En esta misma línea, otros investigadores han encontrado en sus estudios cómo el rechazo (a veces consecuencia de problemas externalizantes como la agresión o la disruptividad) se correlaciona con la victimización (DeRosier & Thomas, 2003; Ladd & Troop-Gordon, 2003) quizás porque los propios escolares legitiman el abuso como consecuencia de la imagen devaluada de la víctima (Coie, Dodge, & Copotelli, 1982). Pero, no todos los niños rechazados son necesariamente victimizados pues algunos estudios señalan que esta asociación varía significativamente, pudiéndose explicar como indican los investigadores por el grado en que los iguales tienden a reforzar al agresor o por el contrario apoyar a las víctimas (Kärnä et al., 2010).

Por otra parte también los problemas internalizantes pueden actuar como mediadores en la victimización. Asimismo, los estudios ponen de manifiesto que los

estilos atribucionales e inferenciales depresogénicos, subyacentes a los problemas internalizantes, estarían conectados con este rol. Singh y Bussey (2011) así lo recogieron en su estudio donde encontraron que la falta de auto-eficacia para evitar la auto-culpa (estilo depresógeno) actuaba como mediador entre la victimización y la depresión.

Pero además, los investigadores examinan otros aspectos de riesgo para los escolares que son vulnerables a la victimización, destacando factores individuales y de la personalidad como el sexo, la edad, el rendimiento académico y la falta de competencia social como explicativos de la implicación como víctimas en *bullying* (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009; Cassidy, 2009; Ortega, 2008).

### ***Agresores***

Se define al grupo de los agresores como aquellos que acometen actos de agresión o intimidación vislumbrándose con ello una fuerte necesidad de dominar y someter a otros escolares (Olweus, 1999; 2005). De hecho, algunas investigaciones los describen con una actitud positiva hacia el uso de violencia (Ortega, 2008). Sin embargo, al contrario de lo que les sucede a las víctimas, ellos se perciben como populares (Buelga, Musitu, Murgui, & Pons, 2008), lo cual les confiere una alta autoestima (Olweus, 2005) de la que se suelen valer para crear sus relaciones interpersonales y no ser rechazados socialmente (Rodkin & Berger, 2008).

En relación al dominio de las habilidades sociales de los agresores existen dos interpretaciones, los que por un lado los catalogan con escasas habilidades (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008), y los que por el otro, los describen como personas competentes socialmente (Garandeaus & Cillessen, 2006). De hecho, algunos estudios muestran que sus comportamientos transgresores les ayudan a posicionarse con una buena reputación social (Buelga, Musitu, & Murgui, 2009) quizás debido a que como apuntan Sánchez-Lacasa y Cerezo (2011) los escolares valoran más la fortaleza física y las actitudes de provocación que las de cobardía que muestran las víctimas y los agresores victimizados.



Sin embargo, lo que sí parece estar claro es que tengan o no competencia social, los agresores sienten una cierta indiferencia desarrollando lo que Bandura ha venido llamando *desconexión moral* (Bandura, 1991) hacia sus víctimas y que otros estudios han perfeccionado más recientemente (Sánchez, 2008). De esta manera las profesoras Oterga, Sánchez y Menesini (2002), hallaron en un estudio transcultural como el uso de argumentos o razonamientos de los agresores sobre sus conductas explican la ausencia de sentimientos de culpa. En una revisión más actual realizada por las mismas profesoras (Sánchez, Ortega, & Menessini, 2012) sobre la dimensión emocional de los implicados en *bullying*, se indica que los agresores presentan cierta dificultad para reconocer las emociones en los demás. Pero además, este estudio señala que las investigaciones los reconocen con sentimientos de bienestar por lo que hacen, aunque en las ocasiones que son provocados por las víctimas se señala al enfado como la principal emoción que dicen sentir.

Al igual que en las víctimas, las explicaciones causales también apuntan a vivencias en contextos de violencia con adultos (Coyne & Monks, 2011) lo que les confiere ese carácter acreditado de violento y dominante hacia los demás. Presentan además dificultades emocionales pero, como señalan Sánchez, Ortega y Menessini (2012), estas parecen encontrarse en la regulación emocional ante situaciones de *bullying*.

### ***Agresores Victimizados***

Los agresores victimizados son aquellos que participan tanto del rol de víctima como de agresor y por tanto, presentan un mayor riesgo de padecer problemas (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007). A pesar de su participación en ambos roles, son caracterizados en la mayoría de los estudios desde la perspectiva de las víctimas, diferenciándolas de estas por su reacción violenta que muestran ante los agresores (Salmivalli & Nieminen, 2002; Ortega & Mora-Merchán, 2000; 2005). De hecho, en algunos estudios ellos mismos se definen como víctimas (Ortega & Mora-Merchán, 2005), pero no queda claro si su intencionalidad parte de la provocación hacia el agresor o de la frustración que presentan por haber sido maltratadas.

Su tendencia excesiva e impulsiva a actuar (Schwartz, 2000; Unnever & Cornell, 2003) los convierte en impopulares pasando a ser rechazados por sus compañeros y a estar mal considerados dentro de la dinámica del aula (Cerezo, 2006). Por ello, algunos estudios los presentan con problemas psicosociales que repercuten en todas sus dimensiones (De la Torre, García, Villa, & Casanova, 2007).

El impacto de este rol en el desajuste también ha sido asociado con los problemas externalizantes e internalizantes. De hecho, las investigaciones asocian los mayores niveles de atribuciones hostiles con los problemas externalizantes que presentan las víctimas agresivas (Keil & Price, 2009) constituyéndose como causa explicativa de la estabilidad del rol, más incluso que con las víctimas pasivas (Alsaker, 2011, Perren, Kusel, & Perry, 2013). Pero también, los problemas internalizantes han sido estudiados en relación a las atribuciones de autculpa y los problemas de depresión que presenta la victimización, aunque en este punto no encontramos diferencias entre la pasividad y la agresividad de las víctimas (Perren et al., 2013; Reijntjes et al., 2010).

### ***Espectadores***

Se identifican como espectadores aquellos chicos y chicas que son conscientes de la situación y se posicionan con sus actos desde tres perspectivas diferentes que incluyen defender, reforzar o permanecer al margen. Con ello manifiestan una posición clara desde la perspectiva de las víctimas, ayudándolas o consolándolas, y desde la de los agresores, reforzando y aprobando con sus gestos o incitaciones verbales las conductas que perpetran (Salmivalli & Voeten, 2004).

La profesora Salmivalli y sus colaboradores (1996), en su famoso estudio sobre la estructura social del maltrato, los describen y catalogan según la siguiente clasificación: reforzadores de la agresión, cuyo papel asumiría la estimulación de la agresión; ayudantes del agresor, escolares que apoyarían al agresor; defensores de la víctima, que ayudan a la víctima a resolver la situación; y ajenos, que no participan en la dinámica. Existen otros estudios que, considerando las tres perspectivas fundamentales descritas, discriminan otras caracterizaciones más extensas, como es el caso de Olweus (2001) quien diferencia las siguientes tipologías: seguidor secuaz (adopta un papel

activo junto al agresor), agresor pasivo (apoya el *bullying* pero pasivamente), testigo no implicado (observa lo que ocurre pero no hace nada), posible defensor (desaprueba la situación pero no hace nada) y defensor de la víctima (desaprueba la situación y además ayuda a la víctima).

Este rol, considerado por las investigaciones como mayoritario en cuanto a su composición, ha sido definido como un grupo clave que soporta y defiende la victimización de sus iguales siendo que en la mayoría de los casos desaprueban las conductas de *bullying* (Avilés & Monjas, 2005; Rigby & Johnson, 2006). Estos sentimientos privados demuestran una clara desconexión con los comportamientos que presentan, por ello los autores han intentado comprender cuáles son las motivaciones que subyacen a las acciones que los implican en la dinámica.

La elección de las diferentes perspectivas expuestas podría variar en función de la motivación. Así, las investigaciones muestran que los defensores de las víctimas no solo tienen habilidad sino voluntad para actuar demostrando con ello su competencia social y emocional (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Pozzoli & Gini, 2010; Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2011). En cuanto a los espectadores que se muestran indiferentes, los estudios los presentan como personas poco sociales que no solo carecen de responsabilidad y voluntad sino también de autosuficiencia para actuar, por ello se los describe como poco competentes (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008; Pozzoli & Gini 2010). En cambio Camodeca y Goossens (2005) encontraron en su estudio que los espectadores que apoyan a los agresores parecen presentar habilidades cognitivas parecidas a estos.

En un estudio reciente (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012) sobre una muestra de 6.397 escolares encontraron que la motivación de los espectadores por pertenecer a cada grupo variaba en función de las expectativas que tenían de la situación y de sí mismos con respecto a sus sentimientos y a su posición social.

Estas consideraciones han sido recogidas en algunos trabajos como el de Quintana, Montgomery y Malaver (2009) quienes distinguen tres tipos de espectadores en función de los comportamientos y sus motivaciones: prosociales, pues su empatía con las víctimas los motiva a cooperar con ellas; amorales, cuya desconexión moral con

la víctima les sitúa al lado de los agresores justificando sus conductas; y los indiferentes-culpabilizados, quienes observan pasivamente y evitan las situaciones.

En cualquier caso, su papel como un soporte activo y defensor del fenómeno *bullying* ha sido considerado como fundamental para la efectividad de los programas de prevención del *bullying* (Pepler, Craig, & O'Connell, 2010; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010).

#### **1.4. FACTORES CAUSALES DEL BULLYING**

Cuando abordamos un problema social existen básicamente dos tipos de factores de riesgo que pueden verse implicados: los factores referidos a las características propias del sujeto y los referidos a las particularidades grupales y contextuales del fenómeno.

Parece evidente, por tanto, que llegar a conocer y comprender el fenómeno de la violencia entre iguales requiere un estudio de los factores explicativos individuales como el sexo, la edad, el rendimiento escolar, la autoestima... junto con factores grupales o contextuales relativos al tipo de ajuste social entre iguales o el ajuste la disciplina del centro, además de otras variables referidas al contexto, a la metodología docente, etc. La toma en consideración de todos ellos permitirá un acercamiento ecológico al problema.

##### **1.4.1 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL BULLYING**

Previo a la definición de los factores protectores y de riesgo es necesario analizar las diferentes teorías explicativas que se han encargado de dar luz a los comportamientos *bullying* y que por tanto, han guiado la trayectoria descriptiva, explicativa y predictiva del fenómeno.

Entre las aproximaciones teóricas sobre el origen de las conductas *bullying* encontramos diferentes perspectivas que han tratado la agresión como un componente innato, como una respuesta del individuo al medio o como un producto de factores

internos y externos al individuo. Así, en general, encontramos que los diferentes enfoques han venido analizando el fenómeno desde planteamientos individuales, centrados en los roles de implicación, pero ha sido necesario avanzar hasta planteamientos de tipo grupal y social, que han considerado al grupo y los escenarios donde suceden (Rigby, 2004). En torno a estas dos configuraciones más amplias desarrollaremos las diferentes explicaciones que nos ayudarán a comprender mejor el fenómeno.

Dentro del grupo de teorías que entienden la agresividad como una tendencia innata encontramos los enfoques psicoanalíticos (Freud, 1920), etológicos (Lorenz, 1978; Vander Zander, 1990), evolucionistas (Buss y Schakelford, 1997; Cairns, 1986), genéticos (Eley, Lichtenstein, & Stvenson, 1999), o la Teoría de la Frustración (Dollar, Miller, Mowrer, & Sears, 1939). En general, estas perspectivas han enfatizando el peso de las variables biológicas como factores explicativos de las conductas de agresión y predictivos de los comportamientos de *bullying*, sobre todo a nivel individual.

No obstante, no debemos olvidar el carácter social del fenómeno. Por este motivo, los estudios han considerado otras teorías explicativas para interpretar este tipo de conductas. Así, destacamos la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1973) en la que el aprendizaje de las conductas agresivas es llevado a cabo mediante un modelo observacional y de imitación. Por tanto, las experiencias en comportamientos agresivos favorecerían el riesgo de verse envueltos en conductas de agresión entre iguales. Destacan además la perspectiva cognitiva, que vincula el comportamiento con el desarrollo sociomoral (Piaget, 1932); la configuración sociocultural, que enfatiza el papel de la cultura (Vygotsky, 1934); o la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979), que aborda la agresividad entre iguales como resultado de procesos de interconexión entre diferentes variables intrapersonales, interpersonales y grupales, en interacción con el contexto sociocultural donde se desarrollan.

Pero sin duda, una de las explicaciones más habituales en el origen de la conducta agresiva entre iguales ha sido el déficit en el procesamiento de la información (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Esta teoría, que postularía a los agresores como poco inteligentes (Roland, 1989) o como desconocedores de otras formas de conducta (Slee, 1993), ha encontrado su mayor respaldo explicativo en el déficit de competencias

sociales que presentarían los agresores, sobre todo en la interpretación de las señales sociales (Dodge, 1986).

En esta última línea, las investigaciones han profundizado en las diferentes dimensiones que regulan el comportamiento social tales como las destrezas cognitivas y las habilidades sociales (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Pettit, 2003; Eisenberg & Spinrad; 2004; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Lemerise & Arsenio, 2000; Saarni, 1999) pero también las competencias afectivas y morales (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002; Ttofi & Farrington, 2008).

Por otro lado, la Teoría Etológica del Apego (Bowlby, 1969; 1979) relaciona las conductas de *bullying* con el estilo de crianza de los padres. De este modo, la conformación de la personalidad y la seguridad del niño dentro del ambiente familiar se destacarían como predictivas de este tipo de conductas, por lo que un apego inseguro aumenta el riesgo de la violencia como característica comportamental (Ainsworth & Eichberg, 1991).

La Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Premack & Woodruff, 1978) también ha sido tomada en cuenta para explicar la capacidad social de los agresores en el *bullying*. Así, se puede definir como la habilidad para conocer los estados mentales propios y ajenos que nos llevarían a interpretar las conductas. De esta manera, esta teoría está basada en la posesión de un elevado nivel de competencia (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999) que se concretaría en habilidades de reconocimiento, comprensión y expresión emocional de los implicados en el fenómeno, lo cual podría explicar el comportamiento maquiavélico de los agresores (Gini, Albiero, Benelli, & Altoé, 2007; Sutton et al., 1999).

El estudio de la dimensión social también ha tenido en cuenta otras propuestas explicativas como las de Pronk y Zimmer-Gembeck (2009) quienes destacan la influencia del grupo y la necesidad de pertenencia al mismo, lo cual podría no solo explicar las conductas de *bullying* individuales y grupales sino su mantenimiento en el tiempo. El estatus social es señalado en otras investigaciones como una característica diferencial entre agresores y víctimas (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Los aspectos de la personalidad, como las emociones negativas de ira y hostilidad son también marcadas como factores relacionados en el *bullying* (Karatzias, Power, & Swanson, 2002;

Kochenderfer-Ladd, 2004). La autodefensa es destacada como uno de los motivos de agresión (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999). Igualmente, son identificados determinados factores como los enunciados por Olweus (1999): la permisividad de las conductas de agresión, la actitud del cuidador y de los padres o los estilos educativos basados en la violencia.

En cualquier caso, todos estos factores de riesgo y de protección junto con las diferentes teorías enunciadas han sido considerados claves para la explicación e interpretación de los problemas de violencia entre iguales.

#### *1.4.2 CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL MALTRATO: FACTORES PERSONALES E INTERPERSONALES*

##### *1.4.2.1 La edad y el género en el bullying*

Históricamente la edad y el sexo han sido unas de las variables más estudiadas por considerarse fundamentales en la comprensión del fenómeno *bullying*. Sin embargo, la inconsistencia en los estudios de algunos datos relativos a la edad no ha ayudado a establecer un consenso sobre su influencia, lo cual ha determinado que el sexo de los implicados sea considerado más relevante.

A pesar de ello, encontramos estudios que establecen una prevalencia mayor del *bullying* en edades tempranas (Smith, Madsen, & Moody, 1999), situando su mayor concentración en torno a los 11- 13 años (Avilés & Monjas, 2005; Eslea & Rees, 2001; Fitzpatrick et al., 2007; Ortega & Mora-Merchán, 2000) e incluso antes, sobre los 9-10 años, según el estudio de Cerezo, Calvo y Sánchez (2004), apareciendo una disminución a medida que aumenta la edad (Oñate & Piñel, 2005).

En este sentido, algunos estudios como los realizados por la profesora Ortega (1994, 2008; Ortega & Mora-Merchán, 2000) enmarcan el curso como un factor importante para explicar las variaciones en el problema, manifestando la existencia de más casos de *bullying* en la etapa de primaria que en la de secundaria, siendo en esta última donde se recogen los más graves. Lo que indica de acuerdo con Österman y sus

colaboradores (1998) que la disminución puede deberse al tipo de agresiones bajando las de carácter directo y aumentando las conductas violentas de tipo indirecto; pero también, como señala Smith y Shu (2000) del tipo de habilidades y recursos que tengan desarrollados los escolares a estas edades.

Diferentes estudios revelan además que la edad es un factor influyente a la hora de determinar el tipo de rol que se juega en el *bullying*. Cerezo (2006) así lo indica al matizar que los agresores son de cursos inferiores a las víctimas contradiciéndose con Carney y Merrell (2001), que en su estudio observan lo contrario.

En relación al sexo, los estudios apuntan que los chicos están más involucrados en los roles de agresores (Fonzi, 1997; Gini, 2005; Lazzarin & Zambianchi, 2004), poniendo de manifiesto que ellos ejercen y padecen más episodios de *bullying* que ellas, episodios que normalmente están asociados con la violencia física (Akiba, LeTendre, Baker, & Goesling, 2002; Nasel et al., 2001; Pellegrini, 2002; Toldos, 2005; Veenstra et al., 2005). Sin embargo, los estudios indican que la implicación de las chicas suele ser en otras tipologías del *bullying* más encubiertas y de tipo relacional como son la psicológica o la exclusión social (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010; Coyne, Archer, & Elsea, 2006; Murray-Close, Ostrov, & Crick, 2007; Nansel et al., 2001; Perry, Kusel, & Perry, 1988; Peskin, Tortolero, & Markham, 2006; Putallaz et al., 2007; Van der Wal, de Wit, & Hirasing, 2003).

Quizás esto sea debido a las diferencias en la percepción que chicos y chicas tienen del fenómeno. Así, ellos distinguen los ataques físicos como más dañinos y ellas las agresiones indirectas en forma de rumorologías, exclusión social... como las más perjudiciales pues van dirigidas hacia su red social (Galen & Underwood, 1997; Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1996), circunstancias que parecen reconocidas tanto por las víctimas chicas como por los agresores de ambos sexos (Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993).

#### 1.4.2.2 *Ajuste social con los iguales*

Si entendemos el *bullying* como una dinámica psicosocial no podemos olvidar que entre los factores de riesgo relativos a las características personales y sociales



estarían el ajuste social entre los escolares. De hecho, algunas de las teorías explicativas del maltrato entre iguales defienden la importancia no solo del conocimiento social (teoría del procesamiento de la información) sino también, de la capacidad de comprender al otro (teoría de la mente), en las que la competencia social se revela como un factor explicativo de los roles implicados (Dodge, 1986; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Por tanto, las relaciones socio-afectivas entre los iguales marcan no solo el ajuste social sino también el emocional por lo que se hace fácil comprender los efectos nocivos en aquellos que experimentan situaciones negativas (García, Sureda, & Monjas, 2010), entre otras cosas porque la calidad de las relaciones interpersonales marcan el ajuste social y psicológico del escolar, constituyendo un factor importante en su desarrollo.

Las investigaciones, tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores, así lo confirman señalando que en general los implicados en el fenómeno presentan un pobre ajuste social y psicológico (Olweus, 1993; Rigby, 2003) lo que los posicionaría en situación de exclusión y rechazo social (Cerezo & Ato, 2010; Lucas et al., 2011) y además, constituiría un factor de riesgo para otros problemas asociados a este, como la depresión, la baja autoestima, la soledad o la ansiedad (Card & Hodges, 2008; Crick & Grotpeter, 1996; Farrington, 1993; Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus, 1993; Ross, 1996).

No obstante, a pesar de que los agresores han sido tratados como incompetentes sociales (Dodge et al., 1986, Jurkovic & Prentice, 1977), algunos hallazgos científicos muestran que desarrollan una cierta habilidad que es desplegada para perpetrar sus actuaciones (Garandeaus & Cillessen, 2006; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999), demostrando con ello lo que algunos autores como Sutton (2003) matizan sobre la conciencia y conocimiento de los sentimientos que parecen demostrar los agresores hacia los demás, lo que no significa que se posicionen en el lugar de sus víctimas. Así lo demuestra el trabajo de Jolliffe y Farrington (2006) al incidir en la falta de empatía de los agresores, incrementándose en los casos más graves de comportamiento agresivo.

Por otra parte, no podemos olvidar que dentro de la estructura socio-afectiva que envuelve a los participantes, el grupo de los agresores presentan un elevado estatus social que le es otorgado por la parte del grupo que refuerza con sus actitudes los comportamientos que exhiben (Buelga, et al., 2009; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2011).

En cuanto al grupo de los agresores victimizados parece evidente que al participar de ambos roles (víctimas y agresores) presentan un mayor riesgo de padecer problemas (Holt, Finkelhor & Kantor, 2007) por ello existen muchos estudios que los perciben no solo con un mal ajuste social (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Nansel et al., 2004; Storch & Ledley, 2005) sino también como un grupo que tiende al aislamiento (Estévez, Murgui, & Musitu, 2009).

Por otro lado, las víctimas, como implicadas en el fenómeno, también presentan un mal ajuste social con respecto a los no implicados, siendo quizás las consecuencias más evidentes la falta de amigos, los problemas de aislamiento y soledad (Estévez et al., 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010) y los problemas de salud (Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2001), que junto con otros menos visibles pero igual de importantes como la depresión (Cross et al., 2009) el neuroticismo (Corcoran, Connolly, & O'Moore, 2008) o el desequilibrio psicológico (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001), remarcen esta falta de competencia social de la víctimas.

Con estos hallazgos no es difícil comprender que la reputación social constituya un elemento importante en la dinámica en la que los agresores, con sus comportamientos, parecen obtener el mayor estatus social si los comparamos con el resto de implicados (Buelga, et al., 2009; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2011). Pero este aspecto no solo figura en aquellos que forman parte activa del fenómeno como agresores, víctimas y agresores victimizados sino también en los que se mantienen en posiciones más pasivas como son los espectadores y el papel que asumen como tales aspecto fundamental como apoyo en el mantenimiento o en la extinción de las conductas *bullying* (Almeida, Caurcel, & Machado, 2006; Gini, Albiero, Benelli, & Altoé, 2008). Sus comportamientos de defensa hacia las víctimas han sido explicados desde la óptica del estatus de popularidad al que pertenecen, aunque no se sabe bien si la ayuda prestada les hace posicionarse en este nivel o solo aquellos niños con un buen estatus sociométrico se atreverían a asumir este rol (Salmivalli, 2010).

### 1.4.2.3 *La autoestima*

Unida al grupo de aquellos factores personales que pueden ser causa pero también consecuencia de *bullying* estaría la autoestima. Su importancia se ve reflejada en los numerosos estudios que la abordan (Card & Hodges, 2008; Cross et al., 2009; Delfabbro et al., 2006; Estévez et al., 2009; Hawker & Boulton, 2000; Olweus, 1998; O'Moore & Kirkham, 2001; Ortega, 2000; Slee & Rigby, 1993; Stanley & Arora, 1998) y en aquellos que la utilizan en sus enfoques preventivos o paliativos como parte de las estrategias de afrontamiento que deben desarrollar sobre todo las víctimas (Hunter, Mora-Merchán, & Ortega, 2004; Menessini, Fonzi, Sánchez, & Ortega, 2005; Smith, Shu, & Madsen, 2001). Enfoques principalmente basados en planteamientos que sugieren que una alta autoestima escolar promueve las relaciones interpersonales armoniosas y que por consiguiente, se relacionarían negativamente con la violencia dentro del entorno educativo (Martínez, Murgui, Musitu, & Monreal, 2008).

Concretamente, los datos describen la baja autoestima como un factor de riesgo asociado a las víctimas del fenómeno (Cross et al., 2009; Cerezo, 2002; Estévez et al., 2009; Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2001; Ortega, 2000), no obstante otros estudios como los de Cerezo (2001) no encontraron asociación entre la victimización y la baja autoestima. La baja autoestima también ha sido relacionada con los agresores (Cerezo, 2002; Ortega, 2000) aunque en ocasiones otros estudios los hayan descrito con un nivel de autoestima medio-alto (Olweus, 1998, 2005). Hipótesis contradictorias que podrían verse justificadas por el tipo de dimensiones utilizadas para medir la autoestima.

### 1.4.2.4 *Ajuste a las normas sociales*

Dada la importancia que las dificultades de ajuste social de los iguales imprimen en comportamientos de *bullying*, las investigaciones parecen también resaltar como factor de riesgo las actitudes de los escolares en el aula y en el centro. De esta manera, el ajuste o no a las normas del contexto puede provocar rechazo o aceptación constituyéndose esto como predictivo del maltrato y de la victimización. De hecho, las profesoras Ortega y Del Rey (2003) explican que la calidad de la convivencia escolar no solo depende de las relaciones entre el alumnado sino también de las que se generan con el profesorado y con el centro.

En base a lo planteado, algunos estudios en general definen que los agresores tienen dificultades para aceptar las normas sociales (Cerezo, 2002) siendo las víctimas sumisas a las normas impuestas (Ortega, 2000), aunque también Serrate (2007) señala el incumplimiento de las normas como una característica de las víctimas. En cualquier caso, las evidencias demuestran que un sistema disciplinado democrático ayuda a la mejora de la convivencia (Díaz- Aguado, 2006; Gómez, 2009; Ortega, 2006), y por ende los problemas de conflictividad y de maltrato.

Pero no solo la literatura refleja la influencia de las normas del aula y del centro en los problemas de convivencia sino que también, profundiza en el ajuste a las normas sociales del grupo como clave en la aceptación o el rechazo por parte del grupo de iguales, dejando clara su influencia como agentes socializadores (Hartup, 1999, 2005). Correia y Dalbert (2008), Jones et al., (2008), Pérez et al., (2005) y Sentse, Scholte, Salmivalli, y Voeten (2007) son algunos de los investigadores que plantean la influencia del grupo de iguales, señalando que los niños pertenecientes a un grupo con características agresivas tienen que mantener este rol con el fin de ser aceptados dentro del mismo. Los grupos de niños agresores tienden a ocultar sus conductas intimidantes hacia sus iguales a través de la acusación de sus propios miembros como no deseables dentro del grupo, es decir que inician un proceso de rechazo de un miembro con el fin de proteger su propia identidad grupal y fortalecer así su cohesión.

En un estudio reciente realizado por Isaacs, Voeten y Salmivalli (2012) se demostró como la asociación entre victimización y rechazo estaba moderada por las normas de clase relativas al *bullying*. Además, los autores encontraron que el sexo actuaba como moderador en esta asociación revelando que las normas establecidas por el mismo sexo y no las instituidas por el sexo opuesto eran las que más riesgo de victimización presentaban. Concretamente, los resultados incidieron en que el contexto tuvo un efecto más potente para las niñas posiblemente debido a que a ellas les preocupan las consecuencias sociales de su comportamiento (Boldizar et al., 1989).

#### 1.4.2.5 *El rendimiento académico*

Relacionar la falta de interés o de capacidad de un alumno o alumna hacia nuevos aprendizajes con el *bullying*, supone entender la relación del fracaso escolar con las características personales y sociales de los implicados en la dinámica (Marchesi, 2003). De hecho, encontramos estudios precedentes que relacionan determinados factores psicosociales como el ajuste escolar y la disrupción, o el estatus sociométrico y el rendimiento escolar (Buote, 2001; Castejón & Pérez, 1998; Yubero, Serna, & Martínez, 2005); así como otros factores de carácter más individual como serían las estrategias de cognición social, de autoeficacia y motivacionales utilizadas por agresores y víctimas (Andreou & Metallidou 2004; Lupart, Cannon, & Telfer, 2004; Rodríguez, Martínez, Díaz-Aguado, & Morentín, 2008). Pero también, otros aspectos como la capacidad empática y la estabilidad emocional (Fullana, 1998).

Desde esta premisa, si hablamos del rendimiento académico y el *bullying*, las investigaciones han puesto de manifiesto la relación existente entre maltrato entre iguales y los bajos rendimientos escolares, imprimiendo modelos explicativos a partir de variables mediadoras (Wienke, 2006) y mostrando perfiles de víctimas y de agresores en relación a este (Avilés, 2006; Olweus, 1998).

Los científicos Nakamoto y Schwartz (2010) encontraron que las experiencias de victimización en niños y adolescentes se asociaban negativamente con la ejecución académica, mientras que otros investigadores (Briggs-Gowan & Carter, 2008; Preddy & Fite, 2012) relacionaron comportamientos escolares problemáticos como la agresión con resultados negativos a largo plazo en forma de fracaso escolar. Así mismo, Palmen, Vermande, Dekovic y Van Aken (2011) indicaban que la capacidad de tener amistades positivas se asociaba con una mejor competencia académica, convirtiéndose en muchas ocasiones en un factor protector contra el efecto negativo que provocan sobre la competencia académica las situaciones de victimización en la escuela.

A su vez, Rodríguez, Martínez, Díaz-Aguado y Morentín (2008) estudiaron en una población escolar los comportamientos de agresores, víctimas y del grupo general, en relación al éxito escolar encontrando que los primeros presentaban un rendimiento académico y una motivación intrínseca menor no solo con respecto al resto de sus compañeros sino también al grupo de víctimas y además, lo hacían en un determinado

grupo de materias relacionadas con el área de ciencias sociales y humanidades (Lenguaje, Literatura, Ciencias Naturales, y Ciencias Sociales). Además, algunos trabajos realacionan la exhibición de conductas pro-sociales de los escolares y en clase como predictivas del logro académico (Freeman, Samdal, Klinger, Dur, Griebler, Currie, & Rasmussen, 2009).

Por este motivo, la prevención del *bullying* para la mejora del rendimiento académico se constituye de vital importancia. Así lo demostraron Luiselli, Putnam, Handler, y Feinberg (2005) en su estudio sobre violencia escolar y logros académicos, desde un enfoque preventivo. En él demostraron que los programas focalizados en la prevención y la reducción de conductas *bullying* o antisistémicas generaban una mejora considerable del rendimiento académico de los implicados.

## CAPÍTULO 2. *CYBERBULLYING* EN PRIMARIA

---

Los progresos tecnológicos de los últimos años han transformado enormemente el mundo en que vivimos provocando un gran impacto en el desarrollo humano (Montero & Stokols, 2003). Estos avances no solo han permitido oportunidades de información tecnológica, sino también de comunicación e interacción entre personas que han hecho posible la idea de un mundo globalizado en el que las distancias sean solo físicas (Ho & Mcleod, 2008).

Las estadísticas mundiales estiman que alrededor de un 35% de la población tiene acceso a internet siendo los EEUU, con un 78.6% sobre su población, los mayores usuarios, seguidos de los australianos (67.6%) y los europeos (63.2%), sin olvidar otras regiones como Latinoamérica (42.9%), Oriente Medio (40.2%), Asia (27.5%) y África (15.6%) (ver figura 1 y tabla 2).

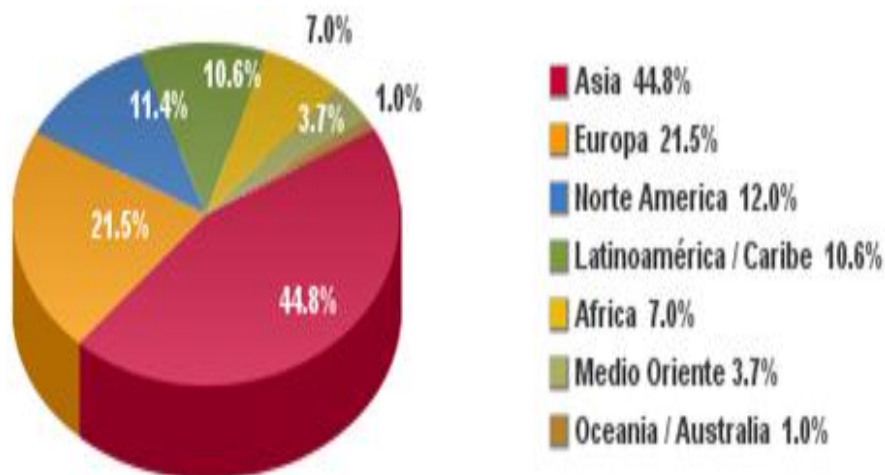


Figura 1. Porcentaje de usuarios de internet por regiones geográficas. Fuente: Éxito Exportador- [www.exitoexportador.com/stats.htm](http://www.exitoexportador.com/stats.htm).

Tabla 2.

*Estadísticas del uso de internet de la población mundial*

Regiones	Población (2012 Est.)	Usuarios Dic. 31, 2000	Usuarios Junio 30, 2012	% Población (Penetración)	Usuarios % Mundial
África	1.073.380.925	4.514.400	167.335.676	15.6%	7.0%
Asia	3.922.066.987	114.304.000	1.076.681.059	27.5%	44.8%
Europa	820.918.446	105.096.093	518.512.109	63.2%	21.5%
Oriente Medio	223.608.203	3.284.800	90.000.455	40.2%	3.7%
Norte América	348.280.154	108.096.800	273.785.413	78.6%	11.4%
Latinoamérica/Caribe	593.688.638	18.068.919	254.915.745	42.9%	10.6%
Oceanía/ Australia	35.903.569	7.620.480	24.287.919	67.6%	1.0%
<b>TOTAL MUNDIAL</b>	<b>7.017.846.922</b>	<b>360.985.492</b>	<b>2.405.518.376</b>	<b>34.3%</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: [www.exitoexportador.com/stats.htm](http://www.exitoexportador.com/stats.htm). Miniwatts Marketing Group.

En España los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (2012) presentan una evolución de la población en cuanto al equipamiento de los hogares y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante). En dicha información se señala que los menores de 10 a 15 años, desde 2004 hasta 2012, se han incorporado al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y se ha pasado del 45.5% al 65.8% de ciudadanos que dicen disponer de un móvil y del 60.2% al 91.2% de usuarios de internet en los últimos 3 meses. Además, si consideramos los tramos de edad, las figuras varían, incrementándose progresivamente los porcentajes de niños y niñas que dicen poseer un móvil pasando del 30.6% al 91% en la franja de edad de 10 a 15 años. Este aumento se ve igualmente reflejado en el uso de internet, aunque menos pronunciado, pasando del 84.2% (a la edad de 10 años) al 96.5% (a la edad de 15 años). A partir de estas edades, concretamente en el tramo comprendido entre los 16 y los 24 años, los porcentajes aumentan hasta casi la totalidad de los adolescentes y jóvenes.

Estos datos demuestran el extraordinario avance de la infraestructura de las telecomunicaciones unido al desarrollo social que ha generado, lo que ha reportado muchos beneficios desde la perspectiva del aprendizaje y desde la conectividad de las personas. Pero también, asociado a ello, han aparecido otros nuevos problemas para una sociedad que intenta adaptarse al todavía creciente mundo tecnológico.

Entre los problemas derivados del mal uso de las tecnologías estarían diferentes experiencias como el *flaming* (Smith et al., 2008), el *happy slapping* (Smith et al.,



2008), el *sexting* (Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009), formas de conductas agresivas en general (Slonje & Smith, 2008) o el *grooming* (Berson, 2003; Brown, 2001). Algunas de estas conductas forman parte de lo que se ha definido como *cyberbullying* (Grigg, 2010) y, que nosotros tomaremos, para describir lo que a lo largo de las etapas de primaria y secundaria de la escolaridad ha sido catalogado como un método común de ejercer abuso entre iguales (Campbell, 2005; DeHue, Bolman, & Vollink, 2008; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007). Los datos presentados en la tabla 2 identifican que se trata de un fenómeno extendido sobre todo en los países más desarrollados, cuyos ciudadanos tienen un mayor número de dispositivos, en la línea de lo que ya propusieron otros investigadores (Campbell, 2005; Li, 2007).

En este segundo capítulo abordaremos este serio fenómeno de carácter creciente a nivel local, nacional y mundial debido en parte al extendido manejo de dispositivos entre jóvenes, adolescentes y jóvenes adultos (Piazza & Bering, 2009; Yardi & Bruckman, 2011). Por ello, a pesar de que las evidencias empíricas lo sitúan predominantemente entre adolescentes, esta investigación lo hace desde la perspectiva de los escolares de primaria, en la que intentaremos describir las características y conocer el estado de la cuestión en cuanto a la prevalencia, el impacto emocional, psicológico y social derivado de este tipo de violencia, así como su interconexión con el *bullying* tradicional.

## 2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL TÉRMINO *CYBERBULLYING*

Al igual que en el *bullying* tradicional, parece existir cierta controversia terminológica para definir lo que algunos investigadores han descrito como conductas de agresión mediante el uso de las formas electrónicas de contacto (Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008).

Sin embargo, un núcleo considerable de la literatura internacional parece haber establecido un consenso denominándolo *cyberbullying*, sin olvidar la coexistencia con otras etiquetas que asumen las mismas características definitorias del fenómeno y que podemos designar como *Ciber-Aggression* (Grigg, 2010), *Internet-bullying*, *Internet*

*Harrasment* (acoso a través de internet), *Electronic aggression* (agresión electrónica) (David-Ferdon & Feldman- Hertz, 2007), *Ciber-moobing*, *Virtual*, *Cyber-Bullying* o, si consideramos nuestro propio contexto sociocultural “acoso a través del móvil o de internet” (Nocentini et al., 2010), ciberacoso, acoso electrónico o tecnológico, *e-bullying*, *ciberbullying* e incluso *cyberbullying* (Calmaestra, Ortega, Maldonado, & Mora-Merchán, 2010).

Todas estas nominaciones evidencian la existencia de diferentes conceptualizaciones que a lo largo de estos años han sido consideradas por los distintos investigadores del fenómeno y, lejos de ser distantes entre sí, presentan muchos puntos de encuentro como iremos desarrollando en este apartado.

Al igual que en el *bullying* tradicional las conductas de *cyberbullying* surgen del entramado de las relaciones interpersonales que se establecen entre aquellos escolares que comparten escenarios comunes (Ortega, 2010), por tanto es muy razonable considerar que las posturas de Campbell (2005), Mishna, Saini y Solomon (2009), Smith y sus colaboradores (2008), Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, Elipe y Vega (2009), y Calmaestra (2011), entre otros investigadores, sean las de considerar al fenómeno como una nueva modalidad o subtipo del *bullying*, un tipo de *bullying* indirecto con unas características propias y distintivas aportadas por los propios medios electrónicos.

Ciertamente, desde los primeros investigadores que delimitaron el fenómeno *cyberbullying*, se manifiesta una relación cercana al constructo de *bullying* tradicional, destacando aspectos como la dimensión social o el carácter intencional que toda agresión conlleva. Willard así lo contempla al señalarlo como un acto que involucra el envío o la publicación de textos dañinos, crueles o imágenes usando internet o dispositivos de comunicación digital (Willard, 2004, 2006). Pero también, Ybarra y Mitchell hacen una clara alusión a otras características básicas del *cyberbullying*, concretándolo como un “acto evidente e intencional de agresión online hacia otra persona” (Ybarra & Mitchell, 2004, p. 1308). Asimismo, otros investigadores (Besley, 2005; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Pactchin & Hinduja, 2006; Smith et al., 2008) amplían estas definiciones introduciendo el rasgo repetitivo en las conductas *cyberbullying*, determinando con ello que la intencionalidad de provocar daño y la repetición en el tiempo juegan un papel fundamental para designar este tipo de

conductas. Quizás por ello, una de las definiciones más completas sea la de Smith y sus colaboradores (2008) quienes establecieron el *cyberbullying* como un *acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo, usando las formas electrónicas de contacto, repetidamente y contra una víctima que no puede defenderse fácilmente* (p. 376).

De hecho, algunos de los estudios que recogen las percepciones de los escolares sobre el fenómeno describen que son estos dos aspectos, la intencionalidad y repetición, junto con el desequilibrio de poder, los factores más distintivos para quienes participan en la dinámica (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Sin embargo, para Menesini y sus colaboradores (2012) es el desequilibrio de poder el criterio más importante y el de repetición el menos. Así lo recogen los adolescentes de su estudio, al evaluar un escenario como *cyberbullying*, sugiriendo que la primera dimensión que caracterizaría al constructo sería el desequilibrio de poder, la segunda la intencionalidad y el anonimato, y por último el de la repetición.

Pero, a pesar de que la literatura científica ha desarrollado aproximaciones conceptuales basadas en criterios del *bullying* tradicional, no se puede obviar la existencia de debate acerca de algunos aspectos definitorios tales como la repetición y el desequilibrio de poder, entendidos bajo el *cyberbullying* y que le aportarían una entidad en sí mismo (Dooley, Pyszalski, & Cross, 2009; Slonje, Smith, & Frisen, 2012; Vandebosch & Van Cleemput, 2008). En este sentido, se entiende que algunas conductas pueden ser fruto de las propias características que las tecnologías de la información y la comunicación aportan al fenómeno, otorgándole por tanto una identidad propia. Por ello, se hace preciso considerar los siguientes matices esenciales para comprender el constructo *cyberbullying*:

- a) **Intencionalidad y repetición.** La intencionalidad de dañar a la víctima y la repetición en el tiempo de las conductas toman un cariz especial en este fenómeno si se tienen en cuenta las peculiaridades en el tipo de relaciones que se mantienen a través de las TIC (Belsey, 2005; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Patchin & Hinduja, 2006). En este sentido, la repetición no solo se refiere al propio comportamiento violento, sino también a la publicación de las acciones que perpetra el agresor, que pueden volver a ser vistas o leídas en repetidas ocasiones. Slonje y sus colaboradores (2012), así lo expresan en su estudio

donde los datos aportados indican que un 28% de los espectadores de *cyberbullying* utilizan en alguna medida la información que reciben acerca de otros compañeros, siendo que el 9% de los que habían recibido un material dañino contra una víctima lo transmitían a otras personas, el 6% lo utilizaban para intimidar a la víctima, y el resto (13%) solo lo usaban para ayudar a la víctima mostrándole lo que le habían hecho. Por este motivo, algunos estudios entrecorren la intencionalidad del agresor incidiendo en la percepción que tienen las víctimas sobre el hecho en sí (Nocentini et al., 2010).

- b) Desequilibrio de poder.** Tradicionalmente este desequilibrio de fuerzas entre agresor y víctima ha sido interpretado desde la propia debilidad física, social o psicológica de estas últimas (Olweus, 1993). Sin embargo, en el *cyberbullying* a estas diferencias de poder pueden contribuir el anonimato y el dominio o la competencia técnica (Hoff & Mitchell, 2009; Raskauskas & Stoltz, 2007; Vandebosch & Van Cleemput, 2008), por lo que a las víctimas les resulta más complicado abordar la situación si no tienen pericia con las TIC o no conocen a sus agresores. Así, en el caso del *cyberbullying* el desequilibrio de poder puede venir generado por el hecho de que el agresor sea más hábil con el uso de las tecnologías y por la indefensión de la víctima ante la agresión (a la que también puede contribuir el anonimato).
- c) Anonimato.** Se constituye como una particularidad del *cyberbullying* influyente en el desequilibrio de poderes y en la intencionalidad de hacer daño (Huang & Chou, 2010; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Raskauskas, 2010; Slonje & Smith, 2008). Aunque algunas investigaciones apuntan a que no se trataría de una característica exclusiva de este fenómeno, lo cierto es que la combinación de ambos (el anonimato y el desequilibrio de poderes) en el *cyberbullying* resulta particularmente distintiva (Smith et al., 2008) si consideramos las teorías que apuntan al efecto que provoca en las víctimas que se ven indefensas ante tales ataques (Hoff & Mitchell, 2009). Y en efecto, es más difícil responder si no se conoce al agresor, puntualización que algunos estudios han mostrado recogiendo que las víctimas no conocen a sus agresores (Raskauskas, 2010; Smith et al., 2008).

- d) Escaso feedback físico y social entre los participantes.** Esta característica, señalada por investigadores como Smith y Slonje (2008), emerge no solo del anonimato que las TIC proporcionan sino de la ausencia de contacto físico visual entre agresor y víctima en algunos de los tipos de agresiones que perpetran aquellos escolares que asumen el rol de agresores, lo cual puede generar más conductas disruptivas, desinhibidas e impulsivas (Dehue, Bolman, & Vollenk, 2008), pero también dificulta la capacidad para reconocer las emociones que sus acciones generan en los demás (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012), legitimando la desconexión y perversión moral que desarrollan sobre sus víctimas (Ortega & Mora-Merchán, 1996; 2000; 2008; Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002; Sánchez & Ortega-Rivera, 2004).
- e) Publicidad.** Una de las características descriptivas de las TIC que mayores avances sociales ha reportado ha sido la posibilidad de conectar a personas y de transmitir información. Esta facilidad de intercambio de información se constituye en el *cyberbullying* como una gran desventaja social porque en muchas ocasiones no es necesario que el agresor repita un acto al ser un canal de comunicación abierto 24 horas en el que la información se disemina rápidamente (Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Patchin & Hinduja, 2006). A pesar de ello, mucha información queda relegada al ámbito privado, de hecho Slonje et al. (2012) encontraron que el 72% de los espectadores cuando recibían algún material decidía no distribuirlo. Sin embargo, cuando se traspasa la barrera de lo privado se puede llegar a alcanzar una audiencia considerable (Calmaestra et al., 2008a; Huang & Chou, 2010; Shariff & Johnny, 2007; Slonje & Smith, 2008).

Estas características han sido claves para describir lo que Ortega, Calmaestra y colaboradores (2009) han ejemplificado como *modelo teórico del cyberbullying*, basado en una dinámica compleja que sigue manteniendo la estructura básica de agresor, víctima y espectador, pero con unas particularidades propias que lo pueden convertir en un fenómeno privado (en el que el agresor puede elegir o no su anonimato y la relación perversa con la víctima puede ser de larga duración o instantánea) o en una dinámica que puede extenderse hacia la audiencia a través de otros escenarios virtuales o de redes sociales de iguales.

No obstante, no podemos eludir que estas particularidades han posicionado a los investigadores en dos perspectivas, a pesar de que algunas investigaciones se han encargado de deslindar el fenómeno *cyberbullying* del *bullying* tradicional, otorgándole una entidad propia (Erdur-Baker, 2010; Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009), lo cierto es que existen otros muchos estudios que consideran que ambos fenómenos comparten muchos puntos en común (Calmaestra, 2011; Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Monks, Ortega, Robinson, & Worlidge, 2009; Skrzypiec et al., 2011; Strohmeier & Spiel, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2008) que hacen posible la idea que uno pueda ser constitutivo del otro o al menos sea clave en su formación (Li, 2005).

De hecho, encontramos como algunos investigadores que, más allá de hacer una alusión directa a características que ya han sido desarrolladas en las conceptualizaciones del *bullying* tradicional, aluden directamente a las tipologías descritas en esta dinámica considerando el *cyberbullying* como una forma psicológica (Shariff, 2005) o al menos una forma indirecta de *bullying* de ejercer violencia de tipo verbal y escrita (Calmaestra, 2011; Manso, 2008; Mishna, Saini, & Solomon, 2009). En esta línea, encontramos algunas definiciones que recogen la naturaleza de los propios ataques y que bien podrían considerarse ejemplificaciones consideradas ya en el *bullying* indirecto, como la del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), que lo define como una conducta de acoso entre iguales en el entorno TIC que incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de unos niños a otros. Aftab (2010) considera la existencia de *cyberbullying* cuando un niño o un adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado, avergonzado o se convierte en el blanco de otro niño o adolescente a través de Internet, tecnologías interactivas y digitales o teléfonos móviles. Pero también, en la conceptualización de Pornari y Wood (2010) encontramos una cierta alusión en sus ejemplificaciones, de lo que serían las conductas de ciberacoso, a las tipologías recogidas en el *bullying* indirecto describiendo a la dinámica de *cyberbullying* como el conjunto de aquellas conductas agresivas realizadas a través de las TIC incluyendo las redes sociales, los e-mails, los programas de chat y los mensajes de texto y que por tanto, no suceden cara a cara y bien podrían citarse como expandir rumores, cotilleos...

Por todo ello, se ha sugerido que el *cyberbullying* sea definido como un tipo de *bullying* tradicional, al ser reconocido por los propios escolares como una dinámica que comienza en la escuela o al menos los agresores son de sus propios entornos escolares (Cassidy, Jackson, & Brown, 2009; Juvonen & Gross, 2008).

### 2.1.1 TIPOS DE CYBERBULLYING

Algunos trabajos científicos reconocen el *cyberbullying* como un constructo simple (Law, Shapka, Hymel, Olson, & Waterhouse, 2011) y otros sin embargo lo examinan en base a un término que alberga diferentes tipologías en función de las vías por las que se produce la agresión (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009; Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010) y las formas conductuales que se desarrollan (Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Willard, 2006).

Respecto a las vías por las que se produce el *cyberbullying*, los estudios han distinguido fundamentalmente dos tipos: acoso a través del móvil y a través de internet (Buelga et al., 2010; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009; Perren et al., 2010; Smith et al., 2008). Sin embargo, en los últimos años la llegada a los mercados de una nueva generación de telefonía móvil inteligente (*smart phone*) hace difícil identificarlas, pues ambas quedan integradas totalmente, sustituyéndose en algunos casos las modalidades de envío de información. Por ejemplo, según la Comisión de Mercado de las Telecomunicaciones (CMT) en sus informes sobre nuevas tecnologías, los mensajes de texto vía internet de *WhatsApp* ha ganado terreno a los mensajes de texto vía telefónica evolucionando de una manera constante, desde el 2009 hasta el 2011, el porcentaje de usuarios que acceden a internet desde el móvil y que hacen uso de los nuevas aplicaciones de mensajería (ver figura 2).



Figura 2. Evolución de los sms y el WhatsApp según el diario ABC del 02/01/2012

Unida a los estudios que han considerado los criterios de selección basados en la vía de móvil y de internet, encontramos la distinción que Vandebosh y Van Cleemput (2009) hacen basada en las medidas directas o indirectas del *cyberbullying*, diferenciando ambas en relación al tipo de acciones en las que el agresor utiliza o no el anonimato y conductas enmascaradas.

Pero también, los estudios han establecido diferentes clasificaciones que nos ha permitido distinguir el fenómeno en función de las acciones desarrolladas y que a continuación señalamos como:

- *Flaming*: se trataría de un tipo de *cyberbullying* que suele ocurrir en foros públicos en línea, donde una víctima es objeto de mensajes groseros que suelen pasar la barrera del instante, convirtiéndose en algo continuo hasta lo que algunos autores como Kowalski, Limber y Agatston (2008) y Willard (2006) llaman *flame war* (llama de guerra).
- *Online harrassment* (acoso en línea): también definido como *text war* (guerra de textos) (Hinduja & Patchin, 2009; Kowalski et al., 2008; Willard, 2006) es descrito como el ataque repetido a través de e-mails o mensajes de texto.
- *Identity Theft* (robo de la personalidad): ocurre cuando el agresor suplanta a la víctima en el ciberespacio o a través del móvil con el objetivo de enviar información perjudicial para enfrentarlo con sus amigos o de dañar su reputación (Kowalski et al., 2008; Willard, 2006).



- *Outing* (violación de la intimidad): referido al envío de información personal que la víctima mantiene en secreto y que es filtrada a la red (Kowalski et al., 2008).
- *Exclusion/ostracism* (exclusión): se presenta como la exclusión de alguien a través del bloqueo o eliminación de grupos online con un propósito cruel (Kowalski et al., 2008; Willard, 2006).
- *Misinformation* (mal informados): se refiere a la difusión de rumores para dañar a la otra persona (Kowalski et al., 2008; Willard, 2006).
- *Cyber stalking* (cyber acoso): Sería acoso a otro nivel más intenso implicando amenazas repetitivas (Li, 2007; Willard, 2006).
- *Happy slapping*: implica vídeos degradantes que son tomados por un espectador mientras el agresor o un grupo golpea a su víctima, quien se encarga de difundirlos a través del móvil o de internet (Coyne et al., 2009; Dooley, et al., 2009; Spears et al., 2009).
- *Sexting*: puede ser definido como el envío de videos (sin consentimiento) con contenido sexual de la víctima a un grupo de personas (Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009).

## 2.2. PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING EN PRIMARIA

La trayectoria investigadora del *cyberbullying* se ha centrado en conocer la prevalencia del fenómeno en el período de la adolescencia (Buelga et al, 2010; Calmaestra, 2011; Hoff & Mitchell, 2009; Kowalski & Limber, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004). El hecho de que haya un menor número de estudios realizados con escolares de primaria es debido a que los más pequeños tienen un menor acceso a los dispositivos digitales y además se hace necesario haber adquirido competencias en el uso de las TIC. No obstante, en las siguientes líneas se presentarán aquellos trabajos que junto con las edades de secundaria abarcan las de primaria.

### 2.2.1 PREVALENCIA DEL FENÓMENO CYBERBULLYING EN PRIMARIA A NIVEL INTERNACIONAL

En el año 2000 un grupo de científicos estadounidenses desarrollaron los primeros estudios sobre *cyberbullying*. Los resultados, recogidos sobre una muestra nacional de 1500 adolescentes, identificaron que el 6% eran victimizados a través de internet y el 1% ejercía la ciber-agresión (Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000). Años más tarde, en 2005, los datos (con muestras similares) apuntaban un aumento bastante considerable de la prevalencia para ambos roles (Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2006; Ybarra & Mitchell, 2004; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006).

A partir de entonces comenzaron a sumarse otros estudios a nivel europeo, siendo Reino Unido el primero en abordar el tema, con su trabajo realizado desde la National Children's Home (NCH, 2002), donde los porcentajes señalaban un aumento con respecto a los estadounidenses, siendo que el 25% de los encuestados se nominaba víctima de *cyberbullying*.

De acuerdo a estos comienzos se han realizado diferentes estudios que identifican la presencia del *cyberbullying* entre escolares con porcentajes que oscilan del 10% al 40%, según las características de los propios estudios. A pesar de ello, los índices ofrecidos en una investigación reciente, en la que se revisaban 35 artículos publicados a partir del año 2011, se observó una variabilidad del 5.5% al 72% de victimización en *cyberbullying* y del 3 al 44% de agresión entre adolescentes (Patchin & Hinduja, 2012). Esta variabilidad puede deberse a las diferencias culturales, por lo que se abordarán por un lado las investigaciones desarrolladas en EEUU y Australia y, por el otro, las europeas.

En EEUU los índices oscilan entre el 10% y el 40%. En esta línea, Keith y Martín (2005) encontraron un 42% de implicación en una muestra de 1566 estudiantes de 9 a 13 años. Un año más tarde, Burgess-Proctor et al., (2006) hallaron sobre 3141 chicas, de 8 a 17 años, que el 38.3% de los escolares estaba implicado en *cyberbullying* como víctimas. Por otro lado, William y Guerra (2007) descubrieron, sobre una muestra de 5632 sujetos de primaria, secundaria y escuela superior, que el 9.4% de los estudiantes decían ser agresores a través de internet.

En el año 2008 destacan dos estudios relevantes. Ybarra y Mitchell (2008), sobre 1588 escolares de 10 a 15 años, revelaron que las conductas de acoso más frecuentes se realizaban por mensajería instantánea (55%) frente a las que se daban en las redes sociales (27% y 28%). Por su lado, Hinduja y Patchin (2008) describieron que el 9% de los escolares de su muestra (de 10 a 17 años) habían sido ciber-victimizados en el último mes y el 8% había ejercido la ciber-agresión.

Más recientemente, en el año 2013, Hinduja y Patchin exploraron una muestra de 4400 escolares de 6° a 12° grado, encontrando que el 4.9% de los escolares indicaba que había acosado a otros, y además que la forma utilizada para ello era la publicación de comentarios hirientes (4.5%).

En Australia se han realizado varios trabajos centrados en la etapa de primaria. Destaca la investigación realizada por McLoughlin, Burgess y Meyricke (2009), sobre escolares de 7 a 10 años, donde los autores concluyeron que el 24% de su muestra era víctima de *cyberbullying*, siendo que las chicas eran más propensas a asumir este rol. Por su lado, Price y Dalgleish (2010) encontraron la mayor prevalencia durante el período de transición entre primaria y secundaria. También Tangen y Campbell (2010) detectaron para esta etapa que el 17.1% de los encuestados había sido víctima de *cyberbullying* mientras que el 4.3% se declaraba agresor. Más recientemente, Sakellariou, Carroll, y Houghton (2012) encontraron en una muestra 1530 escolares de primaria y secundaria que el 11.5% dijo haber tenido al menos una experiencia de victimización a través de internet. Además, los autores hallaron que los más propensos a ser víctimas de *cyberbullying* eran los estudiantes de la escuela secundaria de primer ciclo (de 8 a 10 años). Con respecto a la intimidación cibernética de los demás, los datos apuntaban a que era internet el método más comúnmente empleado, con un 8.5% de los estudiantes.

Los estudios realizados en Europa sobre la temática demuestran que el 20% de los adolescentes reconoce haber sido acosado a través de internet (Livingstone, Haddon, Gorzog, & Olafsson, 2011). A pesar de que estos y otros datos descubren que la literatura se ha encargado de abordar el fenómeno con escolares adolescentes, encontramos trabajos como los del profesor Smith y sus colaboradores (2006; 2008) que incluyen escolares en etapas de primaria (11 a 16 años) mostrando que el nivel de incidencia estaría dentro de los encontrados en los estudios americanos. En esta línea

Smith et al. (2008) informaron que el 6.6% de los adolescentes encuestados reconocieron haber sido víctimas de acoso cibernético en los últimos dos meses "a menudo" y el 15.6% "una o dos veces".

En Reino Unido, dos estudios pequeños indicaron que los niños en la escuela primaria habían denunciado haber sido víctimas de acoso cibernético. Por un lado, la Alianza contra la intimidación, organizada como una guía para padres y cuidadores, (ABA, 2009) encontró que alrededor del 20% de los niños de 10 a 11 años de edad habían sido agresores de *cyberbullying*. Por otro, las investigadoras Monks, Ortega, Robinson, & Worlidge (2009) hallaron datos con niveles similares en los que el 5% de los escolares de entre 7 y 10 años se nominaba agresor y el 23% víctima. Algo más reciente, las investigadoras Monks, Robinson, & Penny (2012), sobre una muestra de escolares de 7 a 11 años, encontraron porcentajes similares descubriendo que el 20.5% se identificaba como víctimas y el 5% como agresores.

Siguiendo esta línea, en Bélgica un estudio sobre una muestra de 2052 estudiantes de primaria y de secundaria, en el que Vandebosch y Van Cleemput (2009) observaron que el 11.8% había sido víctima, el 18% agresor y el 27.9% espectador directo de *cyberbullying*.

### 2.2.2 PREVALENCIA DEL FENÓMENO CYBERBULLYING EN PRIMARIA A NIVEL NACIONAL

Como sucede a nivel internacional la escasez de estudios nacionales que aborden este fenómeno en primaria se hace patente. No obstante es preciso considerar algunos de los estudios más relevantes que nos aportaran datos sobre el estado de la cuestión en España con adolescentes.

En 2006 apareció en las Islas Baleares el primer estudio (Orte, 2006) que demostraba que el 20% de los jóvenes de 11 a 19 años había sufrido alguna vez *cyberbullying*. Seguidamente el Defensor del Pueblo, en el año 2007, reconocía en su estudio que el 5.5% de los escolares encuestados era víctima de *cyberbullying* (5.1% de forma esporádica y 0.4% más de una vez por semana), el 5.4% agresor (4.8% eventual y

0.6% frecuente) y uno de cada cuatro se señalaría como testigo de agresiones a través de esta vía.

Sin embargo, sería el estudio de Ortega y sus colaboradores (2008), con una muestra de 830 escolares de 12 a 16 años, el que mayor impacto causaría. En él se puso de manifiesto que un 26.6% de la muestra mencionaba estar directamente implicado en *cyberbullying*. Siendo que el 3.8% se nominaba dentro de la vertiente severa (1.7% agresores, 1.5% víctimas y 7.8% agresores victimizados) a través del móvil o internet y el 22.8% lo hacía de forma moderada u ocasional (5.7% agresores, 9.3% víctimas y 7.8% agresores victimizados).

A partir de ese momento aparecieron varios estudios que sitúan los niveles de incidencia en porcentajes similares a los de nivel internacional. Destacan los siguientes (ver tabla 3):

Tabla 3.

*Principales estudios sobre cyberbullying realizados a nivel nacional*

Comunidad Autónoma	Autor (año)	Prevalencia en cibervictimización	Prevalencia en ciberagresión
Castilla-León Y Galicia	Avilés (2009)	Prevalencia en victimización (5% vía móvil y 7.6% vía internet)	Prevalencia en agresión (4.2% vía móvil y el 5.8% vía internet)
Vizcaya	Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orte (2010)	Prevalencia en victimización del 30.1%.	Prevalencia en agresión y victimización del 22.8%
	Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla (2010)		44.1% reconoció haber cometidos actos de cyber-agresión
Valencia	Buelga, Cava, & Musitu (2010)	Prevalencia en victimización (24.6% móvil y 29% a través de internet)	
	Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas, & Sancho Vicente (2010)	3% de <i>cyberbullying</i> 4.5% víctimas en 6º de primaria	1.8% agresores en 6º de primaria
Asturias	Álvarez-García et al. (2011)	35.4% y el 51.9% de los escolares percibe que este tipo de situaciones sucede en su aula	
Islas Baleares	Sureda et al. (2009)	Víctimización entorno al 12% a través de móvil o de internet (13.4% Víctimas de rumores, 11.6% víctimas de insultos y amenazas, 8.8% víctimas de difusión de imágenes comprometidas)	El 9.4% admitió haber enviado mensajes negativos y/o amenazantes.
Andalucía	Calamestra (2011)	15.1 % de prevalencia de <i>cyberbullying</i> 7.6% víctimas	5.4 % de agresor 2% agresores victimizados

### 2.3. ROLES DE IMPLICACIÓN EN CYBERBULLYING

Al igual que en el *bullying* tradicional, dos son los roles principales de implicación que se han explorado en el fenómeno *cyberbullying*, agresores y víctimas, y dos los tipos de comportamientos ciberagresión y cibervictimización (Grigg, 2010).

A pesar de que los estudios se centran en víctimas y agresores fundamentalmente (Li, 2008; Patchin & Hinduja, 2006; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007; Ybarra & Mitchell, 2004), algunos destacan la figura del agresor victimizado (Calmaestra et al., 2008; Estévez et al., 2010; Smith et al., 2008).

El cuarto rol al que alude es el de espectador. Aunque su figura no ha sido tan estudiada como en el *bullying* tradicional (Salmivalli & Voeten, 2004) algunos trabajos actuales (Slonje, Smith, & Frisen, 2012) están comenzando a considerarla, dada la importancia de su papel como soporte a la dinámica tradicional (Pepler, Craig, & O'Connell, 2010; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010) y su extensión al fenómeno *cyberbullying*.

### 2.4. FACTORES CAUSALES DEL CYBERBULLYING

Con el objetivo de establecer una comprensión de la dinámica del fenómeno en este apartado se presentan las diferentes teorías explicativas que darían origen a las conductas de *cyberbullying*. Posteriormente se presenta un análisis de los diferentes factores protectores y de riesgo que permitirá tener una mejor comprensión del problema. Para finalizar se presentan los elementos que pueden conllevar a un solapamiento entre el *cyberbullying* y el *bullying* tradicional.

#### 2.4.1 TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CYBERBULLYING

El origen de las conductas de ciberagresión y de cibervictimización se ha establecido entorno a las diferentes teorías explicativas del *bullying* tradicional. Unidas a ellas encontramos otras teorías que han encontrado una relación directa con las conductas de *cyberbullying*. Este es el caso de la teoría aportada por Lazarus y Folkman

(1987), en su *modelo transaccional del estrés*, donde se describe cómo las estrategias de supervivencia pueden mediar en la relación entre experiencias estresantes, como podría ser el *cyberbullying*, y el bienestar físico y psicológico de la persona. La consideración de sus objetivos sobre el tipo de afrontamiento centrado en el problema o en las emociones (Lazarus, 1985), la ha posicionado como una de las teorías más utilizadas entre los investigadores para llegar a comprender cómo las víctimas enfrentan las situaciones de acoso focalizando entre la emoción y el tipo de gestión que realizan, y considerando también el impacto en el bienestar psicológico y mental de las mismas. Así, Bolman, Eppingbroek y Völlink (2012) encontraron en su estudio diferencias significativas asociadas con la depresión, la salud y el tipo de afrontamiento que usan las víctimas. De este modo, aquellas que utilizaban estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (enfado o irritación) se asociaban con más problemas físicos y mentales que las que solucionaban sus enfrentamientos centrándose en el conflicto.

Otra de las explicaciones usadas en el *cyberbullying* para comprender las conductas de los implicados ha sido la teoría del *aprendizaje constructivista* (Jonassen, 1991, 1994; 1999; Piaget & Inhelder, 1969; Vygotsky, 1978) en la que se incide en los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes como base para construir significados en nuevas situaciones y entornos. Sin embargo, esta teoría ha sido más empleada por los investigadores para establecer oportunidades de prevención entorno al *cyberbullying* (Bhat, 2008; Diamanduros et al., 2008).

Algunos estudios han considerado la Teoría del *Comportamiento Planificado* de Ajzen y Fishbein (Ajzen y Fishbein, 1980; Ajzen, 1991). Su base teórica está centrada en el comportamiento humano, concretamente en tres factores determinantes de la intencionalidad conductual: actitud, norma subjetiva y percepción de control de conducta, y ha sido clave para ayudar a comprender las claves de las actitudes que generan determinados comportamientos en *cyberbullying*. De esta manera, Ajzen (1991) argumenta que la valoración positiva de nuestros actos es considerada cuando alcanzamos unos resultados deseables. Así, hayamos algunos autores como Calvete y colaboradores (2010) y Williams y Guerra (2007) cuyos hallazgos establecen una relación positiva entre los pensamientos de los agresores de *cyberbullying* y sus conductas. Lo cual, enlaza con los resultados del estudio de Heirman y Walrave (2012) en los que la actitud llega a ser un fuerte predictor de la intención conductual de los



agresores de *cyberbullying*, seguido de la facilidad y de la presión social percibida para perpetrar sus actos.

Además de estas teorías, otros autores han basado sus investigaciones en otras tesis planteadas para descubrir el origen de los comportamientos de *cyberbullying*. Este es el caso de Mason (2008) quien, basándose en la *Teoría de Tresca* (1998), alude a tres factores causales que mediarían en la aparición de las conductas de *cyberbullying*: el efecto de la desinhibición, la transición de la identidad desde el *self* privado al *self* social y la falta de interacción con los adultos. Estos factores han sido considerados claves no solo para comprender el fenómeno sino para deslindarlo del *bullying* tradicional. Así, los estudios plantean que la comunicación mediada por las nuevas tecnologías es caracterizada por la desinhibición de los sujetos, lo que puede conducir a la generación de conductas de ciberagresión (Willard, 2004). Pero también el hecho de que la información privada pase a la esfera de lo público (del *self* privado al social) es tomado por los investigadores como una conducta de riesgo (Bryce & Klang, 2009). Del mismo modo, las investigaciones han recogido la influencia de los adultos en la prevención de las conductas *online* (Hinduja & Patchin, 2013; Wang et al., 2009).

Pero no solo las diferentes teorías presentadas se han encargado de dar luz al origen de las conductas de *cyberbullying*, sino que la literatura científica también recoge diferentes motivaciones, características personales y contextuales que condicionarían a los agresores a perpetrar sus actos. Así, encontramos motivaciones internas como la venganza, el aburrimiento o los celos (Hinduja & Patchin, 2009; König, Gollwitzer, & Steffgen, 2010; Sanders, 2009; Varjas et al., 2010). De la misma forma, han sido recogidas algunas características personales como determinantes en los comportamientos de los agresores, como es el caso de la baja empatía cognitiva (Ang & Goh, 2010; Pornari & Wood, 2010; Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009), o la presencia de conductas de riesgo utilizadas a través de internet (Erdur- Baker, 2010).

## 2.4.2 CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL CYBERBULLYING: FACTORES PERSONALES E INTERPERSONALES

En este apartado abordaremos aquellos aspectos personales y sociales que se consideran relevantes para la comprensión del fenómeno *cyberbullying*. El estudio de la incidencia de estos factores, matizando o condicionando el problema, se establece particularmente importante en este tipo de estudio psicosociales.

### 2.4.2.1 La edad y el género en el *cyberbullying*

Respecto a las diferencias de género, la literatura científica no parece haber encontrado resultados consistentes (Tokunaga, 2010). Por un lado, encontramos trabajos que coinciden en señalar a los chicos como los mayores implicados en el rol de agresor (Avilés, 2010; Calvete et al., 2010; Dehue et al., 2008; Del Río et al., 2009; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012; Salmivalli & Pöyhönen, 2012) pero también otros estudios han encontrado lo contrario (Mark & Ratliffe, 2011; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) e incluso existen investigaciones que no han encontrado diferencias significativas en cuanto a su implicación (Almeida, Marinho, Esteves, Gomes, & Correira, 2008; Calmaestra, Ortega, & Mora-Merchán, 2008; Hinduja & Patchin, 2008; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Smith et al., 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011).

Diversos estudios señalan que las chicas asumen más el papel de víctimas que los chicos (Calmaestra et al., 2008; Dehue et al., 2008; Dooley et al., 2010; Estévez et al., 2010; Rivers & Noret, 2010). Pero al igual que en el caso de los agresores también existen investigaciones que no destacan diferencias significativas en cuanto al género de las víctimas (Almeida et al., 2008; Burgess-Proctor, Patchin, & Hinduja, 2009; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Li, 2007a; Slonje & Smith, 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Wade & Beran, 2011; Varjas et al., 2009). Por tanto, parece evidente que las investigaciones no han llegado a un consenso sobre las diferencias basadas en el sexo, ya sea en la asunción del papel en ciberagresión o en el

de cibervictimización (Hinduja & Patchin 2008, Li 2006; Patchin & Hinduja, 2006; Williams & Guerra 2007).

En relación a la edad los estudios destacan una relación curvilínea de la victimización, siendo la mayor incidencia entorno a los 13- 15 años (Garaigordobil, 2011; Tokunaga, 2010). Sin embargo, al igual que ocurriera con el género, los datos ofrecidos hasta el momento tampoco parecen ser muy consistentes y podemos encontrar estudios que presentan un mayor nivel de prevalencia, para los roles de victimización y de agresión, en las etapas de primaria (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008). Mientras algunos estudios muestran mayor cibervictimización en los grados siete y ocho de EE.UU. (equivale al primer ciclo de la ESO de España) y un posterior descenso (Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012; Tokunaga, 2010), otros muestran un aumento en relación con la edad (Mark & Ratliffe, 2011) y otros no encuentran relación (Hinduja & Patchin, 2008; Juvonen & Gross, 2008; Smith et al., 2008).

Lo que sí parece estar claro es que la participación en *cyberbullying* continúa hasta la vida adulta existiendo un descenso después de la adolescencia, etapa donde comienza a estabilizarse el fenómeno (Kowalski & Limber, 2007; Ševčíková & Šmahel, 2009; Slonje & Smith, 2008; Stacey, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

En resumen, las apreciaciones (Smith, 2012; Tokunaga, 2010) apuntan a que la adolescencia es un periodo cumbre para la participación en el acoso cibernético, siendo los chicos los mayores implicados en el rol de agresor (Avilés, 2010; Calvete et al., 2010) y las chicas en el de víctimas (Rivers & Noret, 2010). Sin embargo, las diferencias de género y edad son dispares y ambiguas dentro los diferentes estudios, probablemente debido a diferencias muestrales, metodológicas y los cambios históricos (por ejemplo, actualmente hay un mayor uso de las redes sociales en las niñas) (Patchin & Hinduja, 2010).

#### *2.4.2.2. Ajuste social con los iguales*

Los datos presentados por el INE (2012) acerca de la pertenencia de jóvenes y adolescentes de teléfonos móviles con acceso a internet demuestran que las TIC se están convirtiendo en los últimos tiempos en una de las vías más utilizadas para comunicarse.

En este punto, no debemos olvidar la influencia que ejercen los propios iguales en el desarrollo de las actitudes y comportamientos que conforman la personalidad (Brown, Bakken, Ameringer, & Mahon, 2008; Steinberg & Monahan, 2007).

El impacto de las redes sociales también ha sido estudiado dentro de las comunidades cibernéticas (Kolwaski, Limber, & Agatston, 2008) relevando la importancia de la inclusión dentro del grupo a través de la consideración de los efectos que provocan determinadas conductas como por ejemplo la exclusión de listas de amigos de mensajería o bloqueos en una sala de chat. De hecho Williams, Cheung y Choi (2000) hallaron, a través de un juego de ordenador programado para excluir al jugador humano, una correlación positiva con el autoconcepto y la autoestima, lo que demuestra la necesidad de incluirse en las comunicaciones sociales que se establecen a través de las TIC (Kowalski et al., 2008).

En un estudio realizado por la profesora Ortega y sus colaboradoras (2011) se expone que la media de contactos entre los jóvenes es de 347, lo cual demuestra esa necesidad de comunicación y de vinculación dentro de las comunidades sociales que se establecen on-line. Otros estudios como el de Bringué y Sádaba (2011) confirman esta idea estableciendo que las chicas buscan en esta comunicación reforzar sus vínculos sociales y los chicos además las usan como una vía de oportunidades para hacer nuevos amigos.

Parece lógico pensar entonces que el apoyo social es un elemento clave dentro del *cyberbullying*. Dehue y sus colaboradores (2008) así lo señalaron en su estudio revelando que tanto las víctimas como los no implicados en el fenómeno presentaban un bajo apoyo social.

Este apoyo o rechazo social también ha sido examinado como moderador en la relación entre la victimización y el comportamiento agresivo, pues es en estos dos perfiles donde existen los mayores niveles de rechazo de los compañeros (Hanish & Guerra, 2000). En esta línea, existen los estudios que sugieren que los escolares rechazados utilizan estrategias agresivas al interactuar con sus compañeros (Calvete et al. 2010; Crick et al., 2002; London, Downey, Bonica, & Paltin, 2007), pasando a convertirse en un factor predictivo del comportamiento antisocial (Fite, Colder, Lochman, & Wells, 2007; London et al. 2007), pudiéndose valer para ello del uso de las

nuevas tecnologías al facilitar las oportunidades de actuación que buscan. Pero además, los niños rechazados experimentan patrones estables de victimización (Ostrov, 2008; Pettit, Lansford, Malone, Dodge, & Bates, 2010; Salmivalli & Isaacs, 2005; Veenstra et al. 2010) y si consideramos que estas identidades también se repiten en el ciberespacio, podemos suponer que los escolares rechazados pueden ser víctimas de *cyberbullying* (Boneva, Quinn, Kraut, Kiesler, & Sklovski, 2006).

#### 2.4.2.3. *La autoestima*

El bienestar psicológico y los problemas psicosociales y de conducta) que presentan los escolares implicados en *cyberbullying* afectan sin duda a la concepción que de ellos mismos tienen (Arıcak et al., 2008; Hinduja & Patchin, 2007; 2008; Ybarra & Mitchell, 2008). De esta manera, las evidencias científicas sugieren que la cibervictimización estaría asociada no solo a la baja autoestima (Estévez, 2010; Tokunaga, 2010) sino también a la depresión (Erdur-Baker, 2010; Estévez et al., 2010; Finkelhor et al., 2000; Mitchell et al., 2007; Perren et al., 2010; Ybarra, 2004) al neuroticismo (Corcoran, Connolly, & O'Moore, 2008) o a la ansiedad (Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005; Ybarra et al., 2006).

En cualquier caso, es evidente que el impacto negativo del *cyberbullying* en los escolares puede incidir en su autoestima llegando incluso al extremo (en la etapa adolescente) del suicidio (Bhat, 2008). Por ello, la gran mayoría de los estudios se han focalizado en las emociones experimentadas durante la cibervictimización (Dehue et al., 2008; Hoff & Mitchell, 2009; Ortega, Elipe, & Calmaestra, 2009; Wolak, Ybarra, Mitchell, & Finkelhor, 2007) demostrando diferenciaciones acerca de la percepción emocional, lo cual repercutiría en la autoestima. Pero, también encontramos estudios como el de Varjas, Henrich y Meyers (2010) que aluden al tipo de motivaciones que guían a los agresores del *cyberbullying*, pudiendo ser internas (venganza, celos, aburrimiento...) o externas (guardar la apariencia para no tener consecuencias, por eso no se enfrentan cara a cara). No cabe duda que las características propias del *cyberbullying* inciden en este aspecto. Los estudios así lo demuestran remarcando la importancia sobre la percepción del anonimato en víctimas y agresores. Así, esta característica permite a los agresores distanciarse física y psicológicamente del acto

agresivo y, por consiguiente, de las consecuencias sociales y psicológicas (Kiriakidis & Kavoura 2010) lo cual podría explicar el déficit emocional de los agresores y agresores victimizados que algunos autores como Ortega, Elipe y Calmaestra (2009) han encontrado en sus estudios. De hecho, por este motivo muchos agresores temerosos de la detección y consecuencias en *bullying* tradicional pueden pasarse a la esfera del *cyberbullying* (Hemphill et al., 2012). La incertidumbre del desconocimiento provoca en las víctimas miedo, angustia, ira, desesperación e impotencia (Patchin & Hinduja, 2006; Raskauskas & Stoltz 2007; Ybarra et al., 2006). Un estudio americano encontró que la mitad de los participantes que habían informado ser víctimas de *cyberbullying* no conocían la identidad de sus agresores (Bauman, 2010).

Parece estar claro que el impacto del *cyberbullying* es claramente negativo, incluyendo sentimientos de enfado, miedo, depresión y vergüenza. Sin embargo, algunos estudios han hallado una cierta indiferencia en las víctimas debido quizás, a que en parte la agresión es percibida como no real. Aun así y en general, el *cyberbullying* y el *bullying* tradicional parecen tener efectos negativos más o menos similares (Li et al., 2012). Kowalski, Limber y Agatston (2010) así lo señalan en su revisión acerca de los efectos del *cyberbullying* para las víctimas, concluyendo que los efectos del ciberacoso pueden ser similares a los identificados en el *bullying* tradicional (depresión, baja autoestima, indefensión, ansiedad social, problemas de concentración, de rendimiento académico, distanciamiento e ideas de suicidio). Sin embargo, las propias características del *cyberbullying* han llevado a otros investigadores a especular que sus consecuencias podrían ser mayores que las desarrolladas en el caso del *bullying* tradicional (Campbell, 2005; Kiriakidis & Kavoura, 2010; Mishna, Cook, Saini, Wu, & MacFadden, 2009a; Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009).

#### 2.4.2.4. *Ajuste a las normas sociales*

Es evidente que si se considera el *cyberbullying* como un fenómeno social, las normas presentes en el aula pasan a influir en el comportamiento de los estudiantes. Algunos autores como Scholte y sus colaboradores (2012) hallaron que a nivel de clase, las actitudes anti-*bullying* del alumnado se relacionaban negativamente con las conductas de *cyberbullying* que presentaban. Parece lógico entonces considerar que las

creencias que los escolares posean acerca del *bullying* influirán en su comportamiento (Rigby, 2005), siendo por tanto las normas que se gestionan en el grupo-aula de gran importancia para la formación de actitudes de rechazo hacia la violencia escolar.

El hecho de que el *cyberbullying* pueda darse fuera del espacio y horario escolar no lo convierte en una dinámica ajena a la influencia de los docentes, así lo demuestran los estudios que describen como las normas de aula parecen tener cierta influencia en su aparición y desarrollo (Patchin & Hinduja, 2006; Shariff & Hoff 2007; Ybarra & Mitchell 2007). En esta línea, Hinduja y Patchin (2010) sugieren que todas las formas de acoso escolar, independientemente del lugar y de la temporalidad de los acontecimientos, inciden negativamente en el ambiente de aprendizaje. Tomar en consideración la relación entre normas de centro y aula e implicación en *cyberbullying* supone asumir que es competencia de la escuela gestionar la prevención de este tipo de violencia. Un reciente hallazgo sugiere que la influencia de las normas de aula establecidas para regular los comportamientos de los alumnos pueden trascender del aula o del contexto escolar (Patchin & Hinduja, 2013), siendo que cuando estas conductas son catalogadas como no apropiadas los jóvenes son menos propensos a participar en ellos. Por ello, en los últimos tiempos la protección ante el *cyberbullying* se está convirtiendo en una responsabilidad que esencialmente recae en las escuelas (Bhat, 2008). Pero no solo las normas establecidas por los docentes pueden influir en la participación de conductas de *cyberbullying*, sino que también algunas investigaciones manifiestan que la supervisión de los padres se constituye primordial e influyente en este sentido (Laird et al., 2003).

#### 2.4.2.5 *El rendimiento académico*

Si consideramos la influencia de las dificultades académicas sobre el fenómeno *cyberbullying*, los estudios mantienen resultados muy similares a los obtenidos en *bullying* tradicional (Li, Smith, & Cross, 2012; Tokunaga, 2010) evidenciando que los niveles bajos en el rendimiento académico constituyen una consecuencia del *bullying*, independientemente del contexto en el que se produzcan (Avilés, 2010; Machmutow, Perren, Sticca, & Alsaker, 2012; Tokunaga, 2010). De este modo, los datos aportados hasta el momento encuentran que son las víctimas las que mayores dificultades tienen

en este ámbito (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Manke, 2005), quizás debido al hecho de que verse envueltos en situaciones de victimización provoca síntomas de estrés en los implicados, volviéndose personas nerviosas e irritables y perdiendo por consiguiente el interés en las cosas (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2006). Ese desinterés de las víctimas por las cosas en general se puede ver proyectado en una disminución de la motivación por asistir a la escuela (Raskauskas & Stoltz, 2007) y por aprender las cosas que allí se enseñan, lo cual tiende a proyectarse en las bajas notas que las víctimas tienen (Beran & Li, 2007). Sin embargo, hayamos otros estudios que las nominan como personas exitosas y las diferencian en función del sexo siendo en este caso los chicos los que asumirían el papel de víctimas exitosas (Avilés, 2010), probablemente porque las víctimas pondrían en marcha otro tipo de acciones que no emplearían por la vía tradicional y que les serviría de escape para compensar los efectos de los ataques de los agresores que tanto estrés les provocan (Willard, 2005).

Pero este factor no solo es explicativo para el caso de las víctimas, sino que también existen estudios que examinan a los ciberagresores desde esta perspectiva, concluyendo con la existencia de una mayor probabilidad de absentismo escolar, de detenciones o suspensiones y de haber llevado armas a la escuela (Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007) hechos que se vinculan al rendimiento académico. De este modo, los estudios confirman que el bajo rendimiento académico está relacionado con los perfiles de agresores y agresores victimizados, siendo los chicos los que más dificultades presentarían en este aspecto (Avilés, 2010), posiblemente porque presentan dificultades de ajuste a las normas escolares, un cierto desinterés por el currículum o una ausencia de criterios morales hacia los demás (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008; Martin, 2006).

## **2.5. CONEXIÓN ENTRE *CYBERBULLYING* Y *BULLYING* TRADICIONAL**

A pesar de que la literatura se ha encargado de deslindar el fenómeno *cyberbullying* del *bullying* tradicional, otorgándole una entidad propia (Erdur-Baker, 2010; Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009) con unas particularidades diferentes, lo cierto es que existen otros muchos estudios que consideran que ambos fenómenos comparten muchos puntos en común (Strohmeier & Spiel, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011) que hacen posible



la idea que uno pueda ser constitutivo del otro o al menos sea clave en su formación (Li, 2005).

Ciertamente, las conductas *bullying* y *cyberbullying* surgen del entramado de las relaciones interpersonales que se establecen entre aquellos escolares que comparten escenarios comunes y, a pesar de que ambos fenómenos son considerados como comportamientos que poco tienen que ver con conductas esporádicas o accidentales, pero mucho con el dominio y el abuso en unas relaciones en las que el desequilibrio de poder es básicamente visible, ambos son caracterizados de forma diferente.

Mientras el *bullying* tradicional es descrito como un estilo de relación interpersonal entre individuos (Ortega, 2010) envuelto por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima que se mantiene en el tiempo (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010; Patchin & Hinduja, 2012), en el *cyberbullying* es puntualizado como *un acto agresivo, intencional realizado por un grupo o individual, utilizando las formas electrónicas de contacto, repetida una y otra vez contra una víctima que no puede defenderse fácilmente* (Smith et al., 2008, p. 376). La principal diferencia radica por tanto en las propias características que las nuevas tecnologías aportan a la forma de relacionarse (anonimato, canal abierto 24 horas, inmediatez...). Pero además, esta modalidad requiere de pericia tecnológica de aquellos que participan en dicho fenómeno (Belsey, 2005; Garaigordobil, 2011; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Smith, 2000).

A pesar de ello, existe un interesante cuerpo de la literatura que ha encontrado cierto solapamiento entre los participantes de ambos fenómenos (Hinduja & Patchin, 2010; Salmivalli & Pöyhönen, 2012; Swartz, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009). De hecho, algunos autores (Hinduja & Patchin, 2010; Twyman, Saylor, Taylor, & Comeaux, 2010) señalan una implicación de más del 60% entre aquellos que dicen participar en *cyberbullying* y a su vez en *bullying* tradicional. Además, los estudios destacan la fuerte conexión entre los involucrados como acosadores de ambos fenómenos (Raskauskas & Stoltz, 2007; Smith et al., 2008) y las víctimas de las dos vías (Livingstone et al., 2011).

Sin embargo, existen investigaciones que apuntan hacia la existencia de un intercambio de roles desde un fenómeno a otro (Kowalski et al., 2012; Livingstone et

al., 2011; Riebel et al., 2009; Schneider et al, 2012; Ybarra & Mitchell, 2004), siendo que los agresores de *bullying* tradicional puedan volverse víctimas de *cyberbullying* y los cyberagresores víctimas de *bullying* tradicional. Smith y colaboradores (2008) reflejaron también la tendencia de los agresores victimizados a ser cyberagresores. No obstante, las investigaciones registran una mayor probabilidad de los cyberagresores a participar en el acoso tradicional, como agresores o como víctimas, que de los agresores de *bullying* tradicional a estar involucrados en el abuso cibernético (Li, 2007; Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012). Estos modelos reflejarían un patrón diferencial de las relaciones de chicos y chicas, tal y como anotan otros estudios como el de Erdur-Baker (2010) y Li (2007), en los que se establece una dinámica diferencial de intercambio de roles en ambos fenómenos según el género.

Posiblemente, entre las razones que justificarían las explicaciones causales de que los cyberagresores puedan ser víctimas de *bullying* tradicional estaría la concepción de las TIC como una forma de compensar lo que no pueden hacer cara a cara (Ybarra & Mitchell, 2004).

En cualquier caso, todos estos estudios señalan la existencia de una relación entre el *bullying* tradicional y el *cyberbullying*, asumiendo que el riesgo de estar envueltos en el fenómeno por vía electrónica aumenta si lo hace la frecuencia de implicación en las formas tradicionales de *bullying* tal y como marcan Paul, Smith y Blumberg (2012). Sin embargo, Hemphill y sus colegas (2012), en un estudio longitudinal de dos años, van un paso más allá matizando que si bien el *bullying* tradicional ayuda a predecir el *cyberbullying* no está claro que en sentido inverso ocurra lo mismo.

## CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO

---

La violencia escolar se presenta como un fenómeno de carácter psico-social que afecta a las relaciones entre escolares (Ortega, 1994; Ortega & Mora-Merchán, 2008), siendo la etapa educativa de primaria donde se aprecia el mayor riesgo de verse envueltos en problemas de conflictividad y violencia, muy especialmente de fenómenos de acoso escolar (*bullying*). Avanzar en su comprensión se ha convertido en un objetivo prioritario de la investigación científica en las últimas décadas. Por ello, seguir de cerca el desarrollo de los fenómenos buscando su explicación implica tomar conciencia de la importancia de realizar estudios descriptivos que permitan derivar predicciones sobre la realidad, elaborando teorías sobre el comportamiento de las personas (Navarro, Pascual, & García, 2000).

En aras del avance científico sobre estos problemas, se realizaron estudios sobre violencia escolar y *bullying* en Andalucía en la década de los años noventa que señalaron que los años de la escolaridad primaria son en los que los niños y las niñas corren mayores riesgos de verse involucrados en estos problemas (Ortega, 1995; Ortega & Mora-Merchán, 2000). Ahora, casi veinte años más tarde, el fenómeno del acoso escolar nos sorprende con una nueva variante: el ciberacoso (*cyberbullying*), del que poco sabemos en Andalucía en esta etapa educativa. En este trabajo se presenta la prevalencia y caracterización del problema del maltrato entre escolares (*bullying* y *cyberbullying*) en la etapa de primaria y las diferencias entre ambos tipos de fenómenos, en función de determinados rasgos personales e interpersonales como son el sexo, el curso, el rendimiento académico, la autoestima, el ajuste a las normas, la indisciplina y disruptividad, o el ajuste social con los iguales. Consideramos que los resultados obtenidos nos permitirán desarrollar posibles recursos encaminados a la prevención e intervención de los problemas de relaciones interpersonales entre aquellos que comparten un escenario común: la escuela.

En este intento por profundizar en el conocimiento de la realidad de la convivencia escolar examinado se presenta el siguiente capítulo, en el que se describen

los objetivos e hipótesis específicos de la investigación, la muestra representativa seleccionada, los instrumentos de medida utilizados, así como el procedimiento de recogida y análisis del que nos hemos servido para la obtención de los resultados.

### 3. 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE ESTUDIO

En base a la pretensión de conocer el estado de la cuestión en relación al *bullying* en nuestra región, después de más de diez años desde la primera investigación, este estudio pretende determinar la influencia de variables de personalidad y de variables de carácter interpersonal en la implicación en *bullying* y *cyberbullying*. Contamos con una amplia experiencia investigadora en el estudio de las características personales que más se relacionan con la participación en violencia, pero se hace necesario ampliar el estudio hacia variables de carácter interpersonal que puedan estar explicando la formación de determinadas estructuras de participación basadas en el desequilibrio y abuso de poder. El avance científico en el establecimiento de las claves que configuran el constructo convivencia escolar nos permite identificar un grupo de factores que configuran dicho entramado relacional las cuales tomaremos de referencia.

A partir de esta finalidad, los objetivos concretos de la investigación son:

1. Describir la prevalencia y el estado actual del fenómeno del acoso escolar (*bullying*) y del ciberacoso (*cyberbullying*) en los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
2. Examinar el *bullying* tradicional desde la perspectiva general de victimización y agresión injustificada entre iguales así como de los roles participantes.
3. Analizar el fenómeno *cyberbullying* desde una clasificación amplia de los roles participantes (no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados).
4. Describir, clasificar y comparar los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* en función de diferentes parámetros:
  - a. Personales: sexo, edad, rendimiento académico, autoestima positiva y negativa.

- b. Interpersonales: indisciplina y disruptividad, ajuste social con los iguales y ajuste a las normas sociales.
5. Aproximar un modelo explicativo que nos permita establecer qué variables de las estudiadas influyen con mayor fuerza en la implicación en los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* en sus diferentes roles.
6. Analizar y establecer la conexión o solapamiento entre *bullying* y *cyberbullying*.

La **hipótesis de partida es la siguiente**: existen características personales y sociales vinculadas a los fenómenos del acoso y el ciberacoso, algunas referidas a elementos de la convivencia directa, que influyen en la aparición y el mantenimiento de ambos fenómenos (Calmaestra, 2011; Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, Elipe, & Vega, 2009). A partir de esta hipótesis general se establecen las siguientes **hipótesis específicas**:

1. La presencia del fenómeno *bullying* en la etapa educativa de primaria es más acentuado en sus formas tradicionales. Se espera que el nivel de incidencia en Andalucía haya disminuido después de más de diez años desde que tuvo lugar el primer estudio de estas características.
2. Las variables personales sexo, edad, autoestima y rendimiento académico influyen en la implicación de los fenómenos de *bullying* y *cyberbullying* en la siguiente línea:
  - a. Los chicos se ven más implicados que las chicas en *bullying* y *cyberbullying*.
  - b. A medida que decrece la edad lo hace el riesgo de verse implicado en fenómenos *bullying*.
  - c. La autoestima es un factor diferencial entre aquellos alumnos y alumnas que han tenido algún tipo de implicación en los fenómenos y los no implicados.
  - d. El bajo rendimiento académico es un factor que influye en la implicación en *bullying* y *cyberbullying*.
3. Las variables de carácter interpersonal y de contexto entre iguales, que pertenecen al complejo constructo de la convivencia, tienen una notable influencia en la explicación de los fenómenos *bullying* y *cyberbullying*. El ajuste

social con los iguales y la implicación en situaciones de indisciplina y disruptividad se convierten en los factores más influyentes.

4. Existen diferencias y puntos de encuentro entre ambos fenómenos lo que nos hace estimar que una persona implicada en problemas de *cyberbullying* también podría estarlo en problemas de *bullying* tradicional.

## 3. 2. METODOLOGÍA

En este apartado se detalla la metodología desarrollada en la realización de esta investigación teniendo en cuenta los siguientes puntos: características de la población de referencia, proceso de selección de la muestra y sus características, proceso de construcción del instrumento y su pilotaje, así como las dimensiones y escalas definitivas del estudio.

### 3. 2. 1. LOS PARTICIPANTES

#### Población de referencia

La población de referencia para la realización de este estudio ha sido el conjunto de alumnos y alumnas que cursan el tercer ciclo de Educación Primaria en Andalucía. La base de datos fue tomada de la “Estadística de Educación en Andalucía” de la unidad estadística de la Consejería de Educación de Andalucía. Según estos datos, un total de 178.231 andaluces y andaluzas escolarizados en el tercer ciclo de primaria cumplieron las condiciones para seleccionar nuestra muestra.

En total participaron 2480 centros de primaria situados en las ocho provincias que conforman Andalucía: Almería, Granada, Málaga, Cádiz, Huelva, Sevilla, Córdoba y Jaén. De estos centros el 75.4% eran públicos, el 22.4% concertados y el 2.2% privados.

En cuanto al sexo hallamos que la población de referencia la componen 87.051 chicos y 82.426 chicas, cifras que mantienen su homogeneidad en función del tipo de centro: en centros públicos: 65.713 chicos y el 61316 chicas; en centros

concertados: 19.207 niños y 19.241 niñas; y en centros privados: 2.131 niños y 1.869 niñas.

La distribución de los alumnos y alumnas por curso se distribuye entre los 84.444 de los escolarizados en 5º de primaria y los 93.787 en 6º de primaria.

### Muestreo

El proceso de selección de las escuelas de primaria correspondió a la dirección del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía *Violencia escolar y bullying en Andalucía: el estado de la cuestión factores de género, multiculturales y edad* (VEA, en adelante), dirigido por la profesora Rosario Ortega, en el que se estableció un protocolo de selección en base a la distribución proporcional por provincias y etapas. De esta manera, los centros fueron elegidos mediante una tabla de números aleatorios, a partir de un listado de centros de cada estrato (provincia y etapa educativa) proporcionado por la Consejería. Una vez seleccionados los centros fueron encuestados todos los alumnos y alumnas pertenecientes a los cursos de 5º y 6º de primaria.

El equipo investigador optó por la planificación de un muestreo **probabilístico aleatorio estratificado por conglomerados monoetápico**, intentando garantizar el rigor científico del estudio al tiempo que ajustar el coste que implica la recogida de datos. En base a estas dos premisas el tipo de muestreo estableció estratos en función de la provincia (ocho provincias) y la etapa educativa (tres etapas educativas) aunque para el cálculo del  $r$  idóneo de la muestra en Educación Primaria se utilizó la fórmula del muestro aleatorio simple.

Siguiendo la propuesta de Rodríguez Osuna (1991) la afijación proporcional de la muestra se calculó en base a la siguiente fórmula:

$$n = K^2 P (1-P) / e^2$$

Siendo

$n$  = Tamaño de la muestra

$K$  = Nivel de confianza 95.44% (2.061)

$P$  = Proporción de una categoría de la variable (0.5)

$(1-P)$  = Varianza (0.5)

$e$  = error de muestreo = 2.5%

Los cálculos determinaron que la muestra quedara constituida por un total de 1.699 sujetos, sin embargo, la muestra final quedó integrada por 1.278 escolares. Esta diferencia entre la muestra planificada y la real fue debida a que el muestreo se hizo por centros, a pesar de que el cálculo se hiciera en un primer momento por alumnos, motivo por el cual no existe una correspondencia total (Proyecto VEA, 2008). Así, el error muestral, teniendo en cuenta la representatividad y las condiciones posibles, fue de  $\pm 2.5\%$  para un nivel de confianza del 95.44% y asumiendo  $p = q = .50$ .

### Descripción de la muestra

La muestra representativa estuvo constituida por 1.278 alumnas y alumnos de 38 centros de primaria de las ocho provincias andaluzas. De estos 38 centros, 16 se seleccionaron como titulares y el resto como centros sustitutos.

De los 1.278 estudiantes que conformaban la muestra definitiva el 52.3% eran chicos y el 47.7% chicas, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años, siendo la media de 11.11 (DT = 0.754), respecto de los cuales el 90.9% era de origen español y un 8.1% mencionaba haber nacido en otros países. En relación a la distribución por curso, el 49.4% estaban en 5º de primaria y el 50.6% se encontraba en el 6º curso. En cuanto a la provincia, la muestra estuvo constituida por escolares de las ocho provincias andaluzas así, el 12.8% era de Córdoba, 15.5% de Huelva, 6.6% de Sevilla, 11.9% de Cádiz, 21% de Málaga, 7.7% de Jaén, 12.1% de Granada y 12.4% de Almería (figura 3).



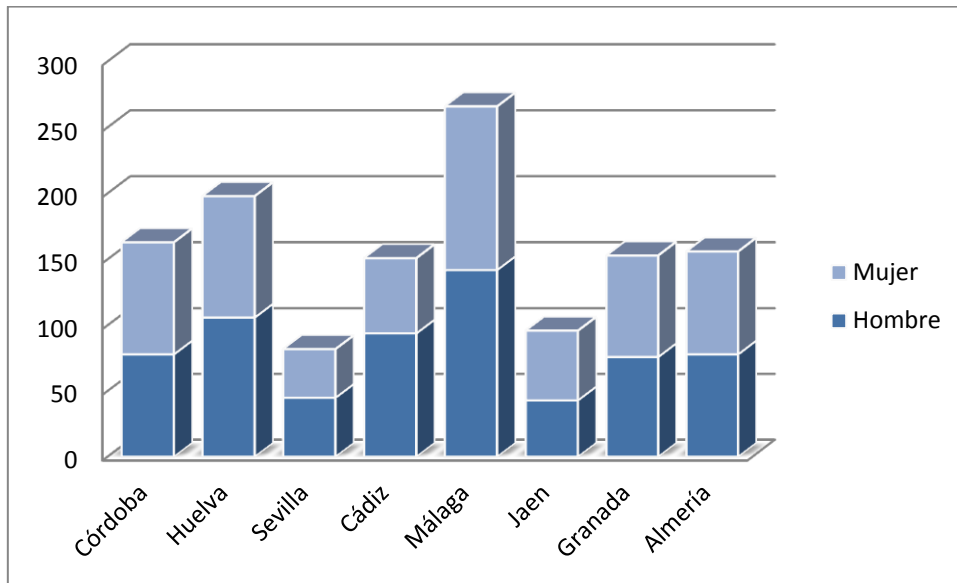


Figura 3. Distribución de los escolares por provincias

La estructura familiar de los escolares era heterogénea. El 89.3% convivía con ambos progenitores, el 9.4% solamente con la madre, el 0.8% vivía con el padre (sin la madre) y el 0.5% con ninguno de sus progenitores. En relación a la convivencia con los hermanos el 14.6% de los entrevistados mencionaba su condición de hijos únicos y el 85.4% decían tener hermanos y hermanas. Además a las características familiares de los escolares se añadía que un 13.9% convivía con otros familiares, principalmente con los abuelos.

El análisis de los datos nos confirma que el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación está muy extendido entre los escolares andaluces teniendo el 73.4% móvil y el 48.2% acceso a internet. Además, el 65.8% de los encuestados accede a internet desde casa de los cuales el 32.6% lo tienen en su propia habitación, y el 48.2% accede a internet fuera del hogar (ver figura 4).

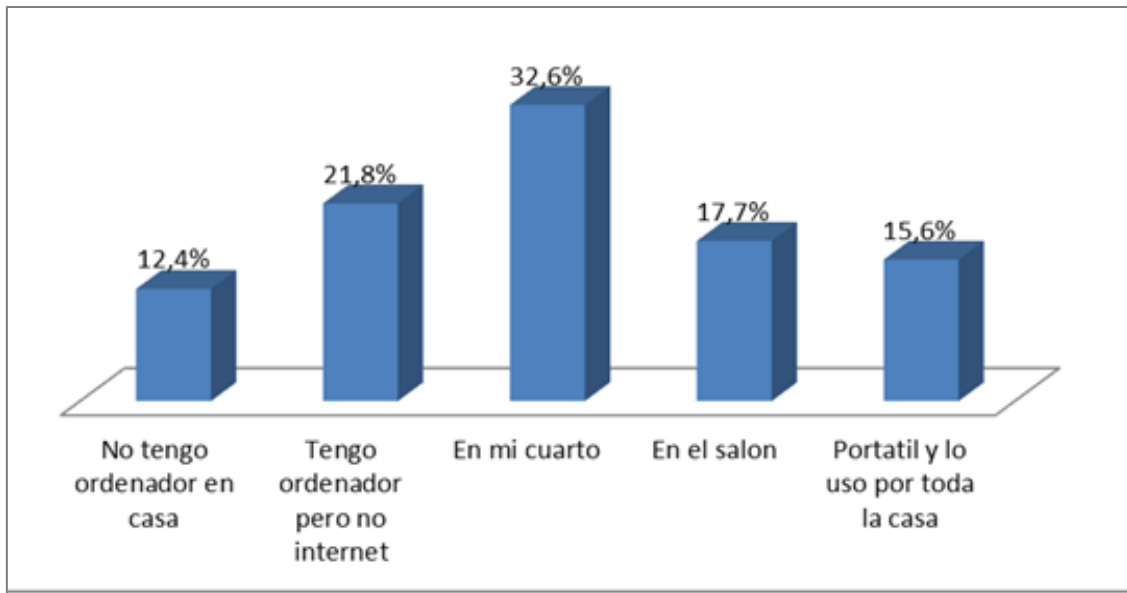


Figura 4 .Porcentaje de escolares con ordenador e internet en el hogar

### 3.2.2. INSTRUMENTOS

Aunque la mayoría de los estudios en este campo han utilizado el cuestionario de Dan Olweus (Olweus 1989, revisado en 1992 y 1996) la complejidad del fenómeno *bullying* ha alentado a otros investigadores a crear nuevas propuestas que ya han sido pilotadas (Ortega & Del Rey, 2003). Por tanto, el propio proyecto VEA contempla la selección de una batería de instrumentos denominada *CIVEA* (*Cuestionario para la Investigación de la Violencia Escolar en Andalucía*) que estaba conformado de acuerdo a la siguiente estructura: a) variables sociodemográficas, b) *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar: CCAE* (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2008), compuesto por diferentes dimensiones referidas a componentes interpersonales, personales y contextuales dentro del constructo *bullying*, *bullying étnico cultural* y *cyberbullying*, y c) la escala sobre autoestima de Rosenberg, *Self-esteem Scale* (Rosenberg, 1965).

Esta composición respetó la agrupación de las preguntas por contenidos próximos con el propósito de facilitar la comprensión de la temática. Además, este objetivo determinó el uso de pequeñas notas informativas al inicio de cada sección lo cual facilitaba también su lectura.

De acuerdo con ello, para este estudio se han tomado aquellas cuestiones que nos permitieron identificar las dimensiones sociodemográficas, personales e interpersonales, planteadas en los objetivos de esta investigación, contenidas en los siguientes instrumentos:

- **Dimensiones sociodemográficas y personales:** incluían 18 cuestiones relativas a información personal y contextual de cada alumno y alumna. Concretamente esta primera sección presentaba cuestiones sobre la identificación del centro, la localidad y el curso, así como ítems concernientes a las características personales del alumnado (fecha de nacimiento, sexo, etnia gitana, país de nacimiento y personas con las que convive) y de su familia (edad de los hermanos, asistencia de los hermanos al mismo colegio y trabajo de los padres).
- **Cuestionario sobre *Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar*** (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2008). Su contenido se encontraba dividido en tres partes conforme al tipo de opciones de respuesta presentadas. El primer bloque, compuesto por 13 ítems esbozaba cuestiones de respuesta dicotómicas (SI y NO). El segundo bloque compuesto por 50 ítems planteaba cuestiones cuyas respuestas eran de opción múltiple. Y un tercer bloque estaba compuesto por 78 preguntas tipo Likert (0-4) relativas a la frecuencia con la que ocurrían determinadas acciones, siendo 0 *nunca* y 4 *muchas veces*. Se procedió a la validación de este tercer bloque, denominado *Dimensiones e Ítems del instrumento de Convivencia* (Del Rey, Casas, & Ortega, en prensa), y de las 8 dimensiones resultantes se tuvieron en cuenta cinco para su estudio, concretamente, la victimización, la agresión injustificada, el ajuste social entre iguales, la indisciplina y disruptividad y el ajuste a las normas sociales.
  - I Bloque: Cuestionario de Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán (2008).

***Bullying tradicional.*** Para este contenido se tomaron un total de 14 cuestiones relacionadas con la propia percepción de los escolares, desde la perspectiva de los que habían sufrido maltrato por parte de sus compañeros o compañeras, en cuanto a la presencia, el tiempo, la reacción ante los acontecimientos, el tipo, el lugar, la persona o personas que intimidan, rechazan

o maltratan, el tiempo y las personas que intervienen para detener el problema. Un ejemplo de todas ellas podrían ser las preguntas CVE2: ¿cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por alguno/s de tus compañeros en los últimos tres meses?; y CVE3: si tus compañeros te han intimidado, rechazado o maltratado en alguna ocasión, ¿desde cuándo se producen estas situaciones?). Igualmente, se tuvieron en cuenta la percepción de los que agreden en cuestiones que permitieron su propia identificación y percepción de la existencia o no de reacción de otras personas ante sus comportamientos de la que podemos tomar como modelos de cuestiones la CVE10: ¿cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos tres meses?; y CVE11: si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros, ¿te han dicho algo al respecto?). Asimismo fueron seleccionadas las preguntas dirigidas a describir la percepción de los espectadores en relación a su consciencia del problema, al tipo de reacción que tenían ante las situaciones *bullying*, la manifestación o no de empatía con las víctimas y el tipo de atribución causal que mencionan para justificar las conductas *bullying* que se producen de las que podemos tomar como prototipo los ítems CVE12: ¿qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro?, y CVE14: ¿por qué crees que unos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a algunos de sus compañeros? .

**Cyberbullying.** Para este segundo contenido se seleccionaron 24 cuestiones que permitían indagar sobre la propia percepción de los escolares en victimización, agresión y observación de las conductas *cyberbullying*. En cuanto a la victimización se tomaron cuestiones relacionadas con la presencia, el tiempo, la reacción ante los acontecimientos, el tipo, el lugar, la persona o personas que intimidan, rechazan o maltratan, el tiempo y las personas que intervienen para detener el problema. Como ejemplificaciones de ellas destacamos los ítems, CVE26: ¿cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de tu móvil en los últimos tres meses?; CVE39: ¿cómo te intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta); y CVE40: ¿en qué clase está la persona o personas que te intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet?.

Desde el papel de los que asumen participar en agresión se escogieron cuestiones que permitieron la autoidentificación de los implicados bajo este rol, así como la percepción de la existencia o no de reacción de otras personas ante sus comportamientos. Como modelos de preguntas podemos considerar los ítems CVE34: si has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, ¿en qué clase está esa persona? y, la 45 ¿has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través de Internet, en los últimos tres meses?

Por último, fueron seleccionadas las cuestiones relativas a la percepción de los espectadores quienes fueron preguntados acerca de su consciencia del problema, del tipo de reacción que tenían ante las situaciones *cyberbullying*, si presentan o no empatía con las víctimas y el tipo de atribución causal que justifican las conductas *bullying*. Como ejemplificaciones presentamos las cuestiones CVE37: ¿qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del teléfono móvil en los últimos tres meses? y, la CVE48: ¿por qué crees que algunos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a otros a través de Internet?.

- II Bloque: Cuestionario de Del Rey, Casas, & Ortega (en prensa).

***Bullying tradicional.*** Adicionales a las cuestiones reservadas en el bloque anterior, para este mismo contenido, se consideraron dos dimensiones del instrumento de convivencia (Del Rey, Casas, & Ortega, en prensa) cuyos ítems se evaluaban en una escala likert de 0 a 5 puntos: “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “muchas veces” y “siempre” (ver tabla 4):

- *Victimización entre iguales:* factor desarrollado por 6 ítems que aluden a las experiencias de los alumnos sobre el tipo de agresiones que sufren: verbales, físicas, psicológicas, exclusión social e incluso sentimientos de inseguridad ( $\alpha = .86$  y para la muestra de estudio  $\alpha = .80$ ).
- *Agresión injustificada entre iguales:* formado por 4 ítems que hacen referencia al tipo de comportamiento violento del alumnado: agresiones físicas, verbales, psicológicas y de exclusión social ( $\alpha = .74$  y para nuestra muestra  $\alpha = .70$ ).

Tabla 4.

*Ítems de los factores victimización entre iguales y agresión injustificada entre iguales*

	Ítems
<b>Victimización entre iguales</b>	He tenido miedo de venir a las escuela (CCE6.19) Algún compañero/a me ha golpeado (CCE6.21) Algún compañero/a me ha insultado (CCE6.22) Me he sentido amenazado (CCE6.23) Me han robado (CCE6.24) Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros (CCE6.25)
<b>Agresión injustificada entre iguales</b>	He amenazado a otra persona (CCE2.10) He insultado a un compañero/a (CCE6.30) He golpeado a un compañero/a (CCE6.31) He excluido o rechazado a un compañero/a (CCE6.32)

**Dimensiones personales e interpersonales: ajuste social entre iguales, disruptividad y conflictividad, ajuste a las normas sociales y rendimiento académico.** Para este tercer contenido se consideraron tres dimensiones ya validadas (Ortega, Del Rey, & Casas, en prensa) cuyos ítems fueron medidos en escala likert de 5 puntos: “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “muchas veces” y “siempre” (ver tabla 5).

- **Ajuste social con los iguales:** conformado por 9 ítems que indicaban las actitudes y comportamientos del alumnado en las relaciones igualitarias respecto de la amistad, cooperación, asertividad y aceptación ( $\alpha = .85$  y para nuestra muestra  $\alpha = .79$ ).
- **Ajuste a las normas sociales:** factor compuesto por 5 ítems que aludían al comportamiento del alumnado respecto a las normas básicas de convivencia y del conocimiento que tienen de las mismas ( $\alpha = .91$  y para nuestra muestra  $\alpha = .87$ ).
- **Indisciplina y disruptividad:** factor compuesto por 4 ítems relativos al comportamiento del alumnado respecto a las normas de convivencia ( $\alpha = .71$  y para nuestra muestra  $\alpha = .70$ ).

Tabla 5.

*Ítems de los factores ajuste social entre iguales, ajuste a las normas sociales e indisciplina y disruptividad*

Ítems	
<b>Ajuste social con los iguales</b>	Los alumnos no llevamos bien (CCE3.8) Mis compañeros se interesan por mi (CCE3.26) Ayudo a mis compañeros en lo que necesitan (CCE6.32) Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito (CCE6.2) Siento que tengo amigos (CCE6.4) Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás (CCE6.6) Me uno a las actividades que realizan los demás ( CCE6.8) Caigo bien entre mis compañeros (CCE6.15) Me gusta trabajar en grupo (CCE6.16)
<b>Ajuste a las normas sociales</b>	Aprendo (CCE6.5) Dejo trabajar a los demás sin molestarlos(CCE6.7) Pido la palabra y espero turno para hablar (CCE6.9) Cumpló las normas (CCE6.13) Respeto la opinión de los demás (CCE6.17)
<b>Indisciplina y disruptividad</b>	Solo cumpro las normas que me convienen (CCE2.3) Veces castigado (CCE4.7) Interrumpo la clase porque me aburro (CCE6.1) Me aburro (CCE6.14)

Para finalizar este bloque se contempló la cuestión referida al rendimiento académico en la que se evaluó la percepción de los estudiantes sobre su rendimiento escolar. Las opciones de respuesta estaban incluidas en una escala de 1 a 4, siendo 1 el mejor resultado en notas “saco buenas notas”, 2 “voy aprobando”, 3 “apruebo, pero me quedan algunas” y 4 “suspendo casi todas”.

- **Escala sobre autoestima de Rosenberg:** está compuesto de 10 ítems, puntuados en una escala tipo Likert de 4 puntos (1-4) que indican el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se presentan siendo 1 “totalmente de acuerdo” y 4 “totalmente de desacuerdo”. Así, el test presenta cuestiones que recogen la confianza frente a la desconfianza, el pesimismo y el fatalismo que los escolares depositan en sí mismos. El resultado final considera una estructura unifactorial cuyos resultados estiman que a mayor puntuación mayor nivel de autoestima ( $\alpha = .90$ ).

### *3.2.3. PROCEDIMIENTO*

La selección y el contacto formal con los centros tuvo lugar dentro del marco del proyecto VEA a través del cual se solicitó a los centros seleccionados la participación en la actividad investigadora, mediante un documento formal donde se indicaba la naturaleza, la finalidad y los objetivos de la actividad.

Una vez aceptada la participación por la dirección de los centros y previo consentimiento de las familias, miembros del equipo de investigación e investigadores formados para ello (entre los que se encuentra esta doctoranda) se trasladaron a los centros educativos con el fin de administrar los cuestionarios teniendo en cuenta la disponibilidad horaria y el número de aulas. De este modo, la recogida de datos era realizada por un número determinado de encuestadores, bajo la responsabilidad de un coordinador por cada centro, con el propósito de no causar demasiadas perturbaciones en la rutina diaria de cada escuela. Para garantizar en la medida de lo posible la correcta ejecución del cuestionario se enfatizó en la naturaleza voluntaria y anónima del mismo. Para ello, se les pidió a los profesores responsables del aula que se ausentaran durante el momento de la aplicación, al tiempo que se les subrayó a los escolares la importancia ser honestos en las respuestas.

La cumplimentación del instrumento requería de 45-60 minutos, de los cuales los cinco primeros eran utilizados por los encuestadores para dar las instrucciones específicas del instrumento, quienes permanecían en todo momento en el aula para asegurarse de su correcta aplicación y solventar posibles dudas.

La codificación de los datos fue realizada por los mismos encuestadores y supervisada por los investigadores principales del proyecto dentro del cual se encuadra este estudio. Debido a la complejidad de los mismos se estableció un proceso formativo inicial y una estructura de organización y supervisión.

### *3.2.4. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS*

El procedimiento llevado a cabo para la codificación y el análisis de los datos fue desarrollado por las mismas personas implicadas en el proceso de recogida. Dada la



complejidad y la extensión del cuestionario los jóvenes investigadores fueron instruidos en la materia.

Para la codificación se creó en la base de datos una nueva variable denominada “datos inconsistentes” que permitió controlar la consistencia tomándose como referencia las preguntas relacionadas con el fenómeno *bullying*. De este modo se establecieron los siguientes criterios:

- Si se observa una o dos discrepancias en alguna de las condiciones se codifican como perdidos (*missing*) los valores discrepantes. De este modo las condiciones del control de consistencia eran las siguientes:

#### **CVEB2 R CVEB3, CVEB4\_0, CVEB5\_0**

Si  $q2=0$  & ( $q3>0$  or  $q4=.$  or  $q5=.$ )

Si solo uno entre  $q3$ ,  $q4$  y  $q5$  discrepa frente a  $q2$ , el valor discrepante se torna perdido (excepto  $q2$ ).

- Si más de un valor entre  $q3$ ,  $q4$  y  $q5$  discrepa frente a  $q2$  todos los valores se vuelven perdido (incluido  $q2$ ).

Si  $q2>0$  & ( $q3=0$  or  $q4=0$  or  $q5=0$ )

- Si solo uno entre  $q3$ ,  $q4$  y  $q5$  discrepa frente a  $q2$ , el valor discrepante se codifica perdido (excepto  $q2$ ).
- Si más de un valor entre  $q3$ ,  $q4$  y  $q5$  discrepa frente a  $q2$  todos los valores se codifica perdido (incluido  $q2$ ).

#### **CVEB10 R CVEB11\_0**

Si ( $q10=0$  &  $q11=.$ ) or ( $q10>0$  &  $q11=0$ )

- Si discrepancia  $q11$  se codifica como perdido.

#### **CVEB15 R CVEB16\_0**

Si ( $q15=0$  &  $q16=0$ ) or ( $q15>0$  &  $q16=0$ )

- Si discrepancia  $q16$  se codifica como perdido.

#### **CVEB17 R CVEB18\_0, CVEB19\_0**

Si  $q17=0$  & ( $q18=0$  or  $q19=0$ )

- Si solo uno entre  $q18$  y  $q19$  discrepa frente a  $q17$ , el valor discrepante se torna perdido (excepto  $q17$ ).

- Si se observan más de dos valores discrepantes se considera perdidos la condición total.

- Si existen 3 o más condiciones de las 12 posibles con valores totales perdido (perdida toda la condición), dichos casos serán eliminados del estudio *bullying*. Es decir, una inconsistencia grave en el 25% o más de las preguntas del cuestionario *bullying* hace que dicho sujeto sea eliminado del análisis.

En cuanto al control de los casos perdidos se hizo una variable filtro con los cuestionarios que tenían el 75% o más de datos perdidos, es decir, 338 o más variables perdidas en la muestra. En total se eliminaron 50 casos, lo que supone 1% de la muestra total del estudio.

Establecidos los criterios para la codificación de los datos a continuación se muestra brevemente el procedimiento de análisis de datos que se ha utilizado para alcanzar cada uno de los objetivos del estudio que se presenta. Para ello, como ya hemos mencionado, se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 20.0. El nivel de significación adoptado en todos los análisis ha sido  $p \leq .05$ .

Para describir las percepciones de los escolares andaluces sobre la implicación en *bullying* y en *cyberbullying*, así como sus comportamientos personales e interpersonales (la autoestima, el rendimiento académico, la indisciplina y disruptividad, el ajuste social entre iguales y el ajuste a las normas sociales), se han analizado las frecuencias y porcentajes directos de sus respuestas.

A continuación, se definen los criterios que hemos seguido para elaborar los perfiles de ambos fenómenos (*bullying* y *cyberbullying*).

### 3.2.5. CONSTRUCCIÓN DE LOS PERFILES DE BULLYING Y CYBERBULLYING

En este apartado queremos aclarar que para la construcción de los perfiles en ambos fenómenos hemos seleccionando las preguntas formuladas siguiendo el mismo criterio con el objetivo de poder comparar ambos fenómenos.

En cuanto a la tipología de escolares implicados en *bullying* y *cyberbullying*, los análisis de esta investigación han considerado cinco roles: no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados. Para identificarlos tuvimos en cuenta los criterios de los diversos estudios realizados por la profesora Ortega y colaboradores (Calmaestra, 2011; Ortega & Del Rey, 2001; Del Rey, 2002; Del Rey & Ortega, 2008; Mora-Merchán, Ortega, Justicia, & Benítez, 2001). Concretamente, los roles fueron contruidos en función del grado de severidad siguiendo el modelo que se presenta a continuación (ver tabla 6).

Tabla 6.

*Roles de Implicación en la dinámica bullying*

		Implicación como víctima			Implicación como espectador	
		No implicado	Ocasional	Frecuente	No implicado	Espectador
Implicación como agresor	No implicado	-	Víctima ocasional	Víctima frecuente	No implicado	Espectador
	Ocasional	Agresor ocasional	Agresor victimizado ocasional	Víctima frecuente		
	Frecuente	Agresor frecuente	Agresor frecuente	Agresor victimizado frecuente		

*Fuente: Adaptada de Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001)*

En él se recogen las respuestas de los escolares conforme a los roles de victimización, agresión y espectadores diferenciando entre la no implicación, la ocasionalidad y la frecuencia de las primeras conductas, y entre la no implicación o participación como espectador de la última. La combinación de estas respuestas nos proporciona diferentes roles que actuarían en el fenómeno *bullying* (*no implicados, espectadores, agresores ocasionales, agresores frecuentes, víctimas ocasionales, víctimas frecuentes, agresores victimizados ocasionales y agresores victimizados frecuentes*).

En este sentido el grupo de los *no implicados* serían chicos y chicas que además de no actuar en victimización y en agresión, tampoco lo harían como espectadores, pues sus comportamientos no implicarían hacer, ver e incluso oír nada acerca de los problemas de violencia. Por otro lado, el grupo de los *espectadores* serían aquellos que de la misma forma que los no implicados no participarían en victimización y agresión pero a diferencia de estos, son conscientes de los problemas de violencia que ocurren en

su contexto escolar. En cuanto al grupo de los *agresores ocasionales*, se incluirían los escolares que solo realizan conductas de agresión ocasionalmente pero no de victimización, sin embargo, se considerarían *agresores frecuentes* a los que participan de una manera frecuente en agresión y no en victimización o si lo hacen de manera ocasional. Respecto a las *víctimas ocasionales*, serían las que solo realizan conductas de victimización ocasionalmente, pero nunca de agresión. Sin embargo, las *víctimas frecuentes*, serían las que de una manera frecuente participan en victimización y no en agresión, o si lo hacen de manera ocasional. Por último, los grupos de *agresores victimizados ocasionales* y *agresores victimizados* frecuentes, los formarían aquellos chicos y chicas que participarían tanto en victimización como en agresión y se diferencian por el tipo de frecuencia de las conductas que realizan.

Este esquema nos permitió establecer los roles de victimización y de agresión, para *bullying* y *cyberbullying*, seleccionando aquellas preguntas del cuestionario que identificaban a los escolares en situaciones de victimización, de agresión o como espectadores. De este modo, la tabla 7 recoge las preguntas seleccionadas para confeccionar los roles de *bullying*. En cuanto a la tabla 8 las preguntas provienen desde dos vías: vía móvil y vía internet. Ambas fueron tenidas en cuenta para configurar los roles en *cyberbullying*.

Tabla 7.

*Preguntas para la selección de los roles de participación en bullying*

Victimización	Agresión	Espectador de situaciones de agresión o victimización
<p><b>CVEB2.- ¿Cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por algunos de tus compañeros en los últimos 3 meses?</b></p>	<p><b>CVEB10.- ¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos 3 meses?</b></p>	<p><b>CVEB12.- ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro?</b></p>
<p><b>Respuestas:</b>  <b>0.- Nunca.</b>  <b>1.- Pocas veces.</b>  <b>2.- Alrededor de una vez a la semana.</b>  <b>3.- Varias veces a la semana.</b></p>	<p><b>Respuestas:</b>  <b>0.- Nunca.</b>  <b>1.- Pocas veces.</b>  <b>2.- Alrededor de una vez a la semana.</b>  <b>3.- Varias veces a la semana.</b></p>	<p><b>Respuestas:</b>  <b>0.-No he visto ni oído a nadie intimidando, rechazando o maltratando a otro compañero.</b>  <b>1.- Ignoro por completo lo que está pasando.</b>  <b>2.- Intento que un amigo o grupo de amigos ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato</b>  <b>3.- Intento parar al agresor.</b>  <b>4.- Se lo cuento aun adulto.</b>  <b>5.- Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato.</b>  <b>6.- Me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato.</b>  <b>7.- Miro lo que está pasando pero no hago nada.</b>  <b>8.- Otros</b></p>

Tabla 8.

*Preguntas para la selección de los roles de participación en cyberbullying*

Victimización	Intimidación	Espectador de situaciones de intimidación o victimización
<p><b>CVEB26.- ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de tu móvil en los últimos 3 meses?</b></p> <p><b>CVEB38.- ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet en los últimos 3 meses?</b></p> <p><b>Respuestas:</b></p> <p><b>0.- Nunca.</b></p> <p><b>1.- Pocas veces.</b></p> <p><b>2.- Alrededor de una vez a la semana.</b></p> <p><b>3.- Varias veces a la semana.</b></p>	<p><b>CVEB33.- ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien a través del móvil, en los últimos 3 meses?</b></p> <p><b>CVEB45.- ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien a través de Internet, en los últimos 3 meses?</b></p> <p><b>Respuestas:</b></p> <p><b>0.- Nunca.</b></p> <p><b>1.- Pocas veces.</b></p> <p><b>2.- Alrededor de una vez a la semana.</b></p> <p><b>3.- Varias veces a la semana.</b></p>	<p><b>CVEB37.- ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del teléfono móvil en los últimos 3 meses?</b></p> <p><b>CVEB49.- ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del Internet en los últimos 3 meses?</b></p> <p><b>Respuestas:</b></p> <p><b>0.-</b>No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través de teléfono móvil o de Internet en los últimos 3 meses.</p> <p><b>1.-</b> Ignoré por completamente lo que estaba sucediendo.</p> <p><b>2.-</b> Me di la vuelta para no ver el mensaje/imagen que el vio/recibió.</p> <p><b>3.-</b> Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.</p> <p><b>4.-</b>Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese.</p> <p><b>5.-</b> Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.</p> <p><b>6.-</b> Intento parar al agresor.</p> <p><b>7.-</b> Se lo conté aun adulto.</p> <p><b>8.-</b> Consolé a la persona e intenté ayudarle a pensar sobre qué hacer.</p> <p><b>9.-</b> Me reí con el mensaje imagen o video clip, burlándome de la víctima.</p> <p><b>10.-</b> Comenté el mensaje, diciendo que me parecía una buena idea.</p> <p><b>11.-</b>Vi el mensaje pero no hice ni dije nada.</p> <p><b>12.-</b>Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían hacerle.</p> <p><b>13.-</b> Envié o mostré los mensajes a mis amigos para reírnos de la persona que sufría el acoso y meternos con ella.</p> <p><b>14.-</b> Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.</p> <p><b>15.-</b> Otros</p>

### Construcción de los tipos de *bullying*

Respecto a la construcción de los tipos de *bullying* consideramos dos formas: la directa y la indirecta. Además, se tuvieron presentes en ambas formas las perspectivas tanto de los agresores e intimidadores como de las víctimas. Así, se seleccionaron diferentes cuestiones relacionadas con la victimización y la agresividad injustificadas en sus formas directas e indirectas, recogidas en el instrumento *Dimensiones e Ítems del instrumento de Convivencia* (Del Rey, Casas, & Ortega, en prensa), que como ya se ha descrito en el aparatado de los instrumentos, mide acontecimientos o pensamientos de dichas afirmaciones, en cinco categorías: *nunca, casi nunca, a veces, muchas veces y siempre*.

Así pues, situamos las tipologías anteriormente mencionadas en las siguientes cuestiones: CVEB6.21: *algún compañero me ha golpeado*, CVEB6.22: *algún compañero me ha insultado*, CVEB6.23: *me he sentido amenazado*, CVEB6.24: *me han robado*, CVEB6.25: *me he sentido excluido*, CVEB6.30: *he insultado a algún compañero*, CVEB6.31: *He golpeado a algún compañero*, CVEB6.32: *he excluido a algún compañero* y CVEB2.10: *he amenazado o metido miedo a otra persona*. La combinación de estas conformó las diferentes tipologías y quedan recogidas en la tabla 9.

Tabla 9.

#### *Tipologías de victimización y agresividad injustificada*

	Victimización	Agresión
<b><i>Bullying Directo</i></b>	CVEB6.21: algún compañero me ha golpeado. CVEB6.24: me han robado CVEB6.22: algún compañero me ha insultado	CVEB6.31: he golpeado a algún compañero CVEB6.30: he insultado a algún compañero.
<b><i>Bullying Indirecto</i></b>	CVEB6.23: me he sentido amenazado CVEB6.25: me he sentido excluido	CVEB2.10: he amenazado o metido miedo a otra persona CVEB6.32: he excluido a algún compañero

Para el análisis de estas variables, se calcularon sus medias y se recodificaron en los mismos valores o categorías. Esto nos permitió, diferenciar los siguientes tipos de *bullying*: *victimización en bullying directo*, *agresión en bullying directo*, *victimización en bullying indirecto* y *agresión en bullying indirecto*.

### 3.2.6 ANÁLISIS DE DATOS

Entre los propósitos de la investigación científica se encuentra el establecimiento de las leyes o modelos que rigen o predicen los fenómenos que se examinan. Este análisis complejo de las relaciones que se establecen requiere, para sistematizar y estructurar los conocimientos, una metodología de investigación que encuentre explicaciones válidas que nos ayuden a obtener con mayor facilidad el conocimiento científico. De esta manera, señalaremos a continuación cada una de las técnicas estadísticas utilizadas:

- Análisis de clasificación por conglomerados del tipo K-medias (análisis cluster) utilizado, debido al alto número de casos que hacen muy difícil la agrupación jerárquica para clasificar grupos de variables. Se han tenido en cuenta los valores de los centros.
- Análisis factorial exploratorio del cuestionario de autoestima para encontrar variables afines y reducir las dimensiones en factores comunes. Utilizando para ello los procedimientos *Máxima Verosimilitud* para la extracción de factores y la rotación *Oblimin*.
- Análisis factorial confirmatorio considerando el método de *Máxima Verosimilitud*, para la validación de la estructura factorial de pesos obtenidos en el paso anterior, aplicado con el programa AMOS 20.
- Análisis de frecuencias para describir las características de la muestra.
- Para analizar comparativamente las frecuencias entre dos variables categóricas se han utilizado tablas de contingencia. Para determinar si las diferencias entre variables son significativas se realizó un contraste de proporciones ( $\chi^2$ ). En dichos contrastes el nivel de significación mínimo adoptado fue  $p \leq .05$  bilateral.



Se tuvieron en cuenta los residuos tipificados corregidos  $\geq |1.96|$  para comprobar las diferencias significativas. Y, para el caso de las pruebas de chi-cuadrado en las tablas de contingencia se aporta también el coeficiente de contingencia como medida de la fuerza de asociación de las variables siendo 0 independencia perfecta y 1 dependencia completa. Naturalmente, para nuestro estudio nos interesan valores lo más próximo a cero para asegurar la independencia de la prueba con respecto al tamaño de la muestra.

- El análisis de correspondencias simple, utilizado para comparar los fenómenos *bullying* tradicional y *cyberbullying*. Esta técnica de interdependencia, basada en la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas, permitirá representar las correspondencias entre variables categóricas haciendo uso de mapas perceptuales para interpretar posibles correspondencias (Greenacre & Pardo, 2006; Hair et al., 2005). Para comparar las puntuaciones medias de las variables cuantitativas (autoestima positiva y negativa, ajuste social con los iguales, ajuste a las normas, indisciplina y disruptividad y rendimiento escolar), se ha utilizado *T* de Student, para las comparaciones cuando había solo dos valores posibles en las variables de agrupamiento y el análisis de varianza (ANOVA) cuando la variable de agrupamiento tenía más de dos valores. Para comparar las diferencias entre grupos en cada una de las variables se emplearon las pruebas Post-hoc de Games Howell o Tukey dependiendo de la homogeneidad de las varianzas.
- Para descubrir las correlaciones que puedan existir entre las variables de carácter métrico, generamos una matriz de correlaciones bivariadas a partir del estadístico de correlación lineal de Pearson, teniendo en cuenta los valores superiores a .30.
- Siguiendo las recomendaciones de Pedro Morales (2011) se ha realizado un cálculo complementario a los análisis de contrastes de medias (ANOVA y prueba *t*) en el que se tiene en cuenta el tamaño del efecto de la muestra. Para ello, se ha usado la fórmula de Cohen (1988) en el caso de pruebas *t* (valoración sobre la magnitud del efecto: .2 efecto pequeño, .5 efecto moderado, .8 efecto grande) y el coeficiente eta cuadrado ( $\eta^2$ ) para las pruebas ANOVA que nos indica el porcentaje de variabilidad total de la variable dependiente que se explica por el factor (Morales, 2011).

- Para la determinación de modelos predictivos se utilizó el análisis de regresión logística, que permite explicar la influencia de cada una de las variables en la clasificación de los grupos dando a conocer cuáles y en qué medida afectan unas u otras en los fenómenos de *bullying* y *cyberbullying*. Se han introducido las variables que resultaron significativas en los análisis explicativos. Se ha utilizado la técnica de introducción de variables dentro del modelo por pasos sucesivos. Además se establece, como añadido al modelo explicativo multivariante, un modelo predictivo que nos permitirá, dentro de los parámetros de ajuste global de la prueba estadística, clasificar individuos a partir de las variables que tengan relación con nuestros grupos. Siguiendo las recomendaciones de Agresti (2002) se ha testado el modelo tomando como categoría de referencia cada uno de los roles participantes (no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados), obteniendo varias ecuaciones de regresión.
- Se ha utilizado el análisis discriminante con el objetivo de comparar la información arrojada por el análisis de regresión logística. Para la realización de este análisis se deben reunir una serie de supuestos que podrían afectar a los resultados predictivos, que son: la normalidad multivariante y univariante, igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas, linealidad de las variables, ausencia de multicolinealidad e igualdad de los grupos (Gil-Flores, García-Jiménez, & Rodríguez-Gómez, 2001; Hair et al., 2005, Pardo & Ruiz, 2002). A pesar, de que el modelo de análisis discriminante puede producir resultados estimables incluso con el incumplimiento de algunos de estos requisitos básicos deberemos estar atentos al tipo de implicación que puedan tener estos en nuestros análisis. Procediendo de manera similar que en la regresión logística se han tenido que hacer una preselección de variables para eliminar aquellas que, aunque hayan salido con diferencias significativas en los análisis univariados, no aporten información relevante en las funciones de discriminación. Esta preselección se llevó a cabo con técnicas paso a paso (stepways) a partir del método de minimización de la lambda de Wilks.
- Por último, se realizó una regresión lineal múltiple con aquellas variables dependientes de carácter métrico. Fueron introducidas las variables que resultaron significativas en la matriz de correlaciones mediante el método de pasos sucesivos.

Todos estos análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 20.0, en su versión en español y el AMOS 20, en su versión inglesa.

### 3.3 ANÁLISIS PRELIMINARES Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Como paso previo a los análisis de datos resultó necesario preparar y acreditar determinadas asunciones teóricas y estadísticas, así como verificar la consistencia de alguna de las escalas que finalmente fueron consideradas en el modelo.

#### 3.3.1 ROLES DE IMPLICACIÓN

Dada la consideración de los supuestos desarrollados en la teoría referente (Mora-Merchán, Ortega, Justicia, & Benítez, 2001), en la que se distingue la frecuencia o severidad de las acciones de los participantes en las dinámicas de *bullying* y *cyberbullying* (ocasional y frecuente), se realizaron análisis cluster, con cada una de los ítems, para homogeneizar y clasificar los datos en función del rol de implicación tanto en *bullying* como en *cyberbullying* (Catena, Ramos, & Trujillo, 2003; Hair et al., 2005). Esto nos permitió agrupar los casos en base a centroides preestablecidos en la teoría de referencia. Asimismo, ya que lo que nos interesa es el agrupamiento de respuestas de los sujetos, al tener una muestra elevada empleamos la técnica de clasificación cluster tipo K-medias no jerárquica.

El análisis de K-medias es más recomendable para agrupar casos y se basa en hacer esto a partir de la distancia entre ellos en un conjunto de variables. El método comienza seleccionando los casos más distantes entre sí y continúa haciendo una lectura secuencial de los datos asignándolos al centro más próximo.

Se ha procedido a realizar los diferentes agrupamientos en función de la proximidad entre los grupos de respuestas y para cada una de las cuestiones utilizadas en lo que finalmente no servirá para establecer los grupos de implicación.

En relación al acoso se seleccionaron dos cuestiones relacionadas con la victimización y la agresión. Para el caso de la victimización el análisis de sus respuestas

nos ofreció tres conglomerados. Como se aprecia en la tabla 10 el tercero aglutina los casos de victimización que se producen “una vez por semana” y “varias veces por semana” según las frecuencias obtenidas en cada opción de respuesta, por lo que lo hemos denominado como victimización frecuente. El cluster 1 lo hemos clasificado atendiendo a los grupos de “no implicado”, el cluster 2 como “victimización ocasional” y el cluster 3 como “victimización frecuente”.

Tabla 10.

*CVEB2 Frecuencia de victimización en bullying tradicional*

Descriptivos	Conglomerado	Nº de casos en cada conglomerado	Frecuencia
Nunca	1	692	692
Pocas veces	2	306	306
Una vez por semana	3	109	46
Varias veces por semana			63
Válidos		1107	1107
Perdidos		171	171

Desde la perspectiva de la agresión, los conglomerados se agrupan de manera similar (ver tabla 11). De esta forma, también el tercer conglomerado une los casos de agresores que mencionan agredir “una vez por semana” y “varias veces por semana” y que son clasificados como agresores frecuentes. El cluster 1 se ha asociado a los grupos de “no implicado”, el cluster 2 con el de “agresión ocasional” y el cluster 3 con el de “agresión frecuente”.

Tabla 11.

*CVEB10 Frecuencia de agresión en bullying tradicional*

Descriptivos	Conglomerado	Nº de casos en cada conglomerado	Frecuencia
Nunca	1	820	820
Pocas veces	2	309	309
Una vez por semana	3	70	46
Varias veces por semana			24
Válidos		1199	1199
Perdidos		79	79

En lo que respecta al *cyberbullying*, la clasificación en conglomerados ofrece las mismas agrupaciones tanto desde el punto de la victimización como desde el de la agresión, independientemente de la vía a través de la que tiene lugar los acontecimientos (ver tablas 12, 13, 14 y 15).

En concreto para el caso de la victimización se seleccionaron dos cuestiones que consideraban tanto la vía de móvil como la de internet. El análisis de sus respuestas también nos arrojó tres conglomerados y como se aprecia en las tablas 12 y 13 el tercero aglutinó los casos en victimización de ciberacoso que se producen “una vez por semana” y “varias veces por semana”, según las frecuencias obtenidas en cada opción de respuesta, por lo que lo hemos denominado como victimización frecuente. Estos resultados fueron idénticos en ambas cuestiones por tanto el cluster 1 lo hemos clasificado atendiendo a las dimensiones de “no implicado”, el cluster 2 como “victimización ocasional” y el cluster 3 como “victimización frecuente”.

Tabla 12.

*CVEB26 Frecuencia de victimización a través de móvil*

Descriptivos	Conglomerado	Nº de casos en cada conglomerado	Frecuencia
Nunca	1	1100	1100
Pocas veces	2	47	47
Una vez por semana	3	17	10
Varias veces por semana			7
Válidos		1164	1164
Perdidos		114	114

Tabla 13.

*CVEB 38 Frecuencia de victimización a través de internet*

Descriptivos	Conglomerado	Nº de casos en cada conglomerado	Frecuencia
Nunca	1	974	974
Pocas veces	2	105	105
Una vez por semana	3	20	7
Varias veces por semana			13
Válidos	Válidos	1099	1099
Perdidos	Perdidos	179	179

Para el caso de la agresión el procedimiento fue el mismo. Asimismo, se escogieron dos cuestiones que hacían referencia a la vía móvil y la de internet. El análisis de sus respuestas también nos arrojó tres conglomerados (ver tablas 14 y 15) y siendo el tercero el que asoció los casos de ciberagresión que se producen “una vez por semana” y “varias veces por semana”, según las frecuencias obtenidas en cada opción de respuesta, por lo que lo hemos denominado como agresión frecuente. Los resultados arrojados mostraron la misma actuación del análisis para ambas cuestiones por ello se

los denominó como cluster 1 “no implicado”, el cluster 2 como “agresión ocasional” y el cluster 3 como “agresión frecuente”.

Tabla 14.

*CVEB 33. Frecuencia de agresión a través de móvil*

Descriptivos	Conglomerado	Nº de casos en cada conglomerado	Frecuencia
Nunca	1	1114	1114
Pocas veces	2	31	31
Una vez por semana	3	18	10
Varias veces por semana			8
Válidos	Válidos	1163	1163
Perdidos	Perdidos	115	115

Tabla 15.

*CVEB 45 Frecuencia de agresión a través de internet*

Descriptivos	Conglomerado	Nº de casos en cada conglomerado	Frecuencia
Nunca	1	1037	1037
Pocas veces	2	75	75
Una vez por semana	3	17	8
Varias veces por semana			9
Válidos	Válidos	1129	1129
Perdidos	Perdidos	149	149

En general y dados los resultados que han mostrado los análisis clusters las respuestas fueron agrupadas en función de la severidad de los acontecimientos según la visión de los victimizados y de los intimidadores o agresores (ver tabla 16), estableciendo de este modo una clasificación estadística en función de la severidad y basada en la denominación que se ha establecido en la clasificación teórica en la que nos basamos.

Tabla 16.

*Agrupación de las respuestas en función de la severidad*

Respuestas en preguntas de victimización y de agresión	
Nunca	No implicado
Pocas veces	Ocasional
Alrededor de una vez a la semana	Frecuente
Varias veces a la semana	Frecuente

### 3.3.2 VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE ROSENBERG (1965)

La existencia de cierta controversia acerca de la estructura factorial de la escala de Rosenberg (Scmitt & Allik, 2005) hace que sea necesario validar dicho instrumento a través de un análisis de las variables tenidas en cuenta sobre la muestra de estudio. Como primer paso se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de máxima verosimilitud que agrupó los ítems en dos únicas variables factorizadas que hacen referencia a dos tipos de autoestima tal y como proponen otros investigadores (Hatcher & Hall, 2009; Huang & Dong, 2012; Kahng & Mowbray, 2005; Owens, 1994), cuya tendencia a considerar el instrumento como una medida bifactorial ha sido explicada por la propia estructura del instrumento que formula unos ítems en negativo y otros en positivo (Greenberger, Chen, Dmitrieva, & Farruggia, 2003; Oliver, Sancho, Galina, Tomás, & Gutiérrez, 2012) .

Adicionalmente se crearon variables con las puntuaciones factoriales para usarlas en los análisis multivariantes como recomiendan (Hair, Tatham, Anderson, & Black, 2005). Una vez calculadas las puntuaciones factoriales, para someter a estas nuevas variables al siguiente análisis confirmatorio, se realizó previamente un análisis de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach para conocer la consistencia interna del constructo (1º factor  $\alpha = .716$ ; 2º factor  $\alpha = .647$ ).

Tabla 17.

*Dimensiones de la Autoestima (AFE)*

Matriz de factores rotados		
	Factor	
	1	2
En general, estoy satisfecho conmigo mismo	.493	-.209
Creo tener varias cualidades buenas	.570	-.056
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	.607	-.133
Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso	.582	-.121
Creo que merezco ser valorado al menos lo mismo que los demás	.447	.075
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	.517	-.187
A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada.	-.191	.667
Desearía sentir más aprecio por mí mismo	.177	.417
Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	-.265	.579
A veces me siento realmente inútil	-.210	.654
$\alpha$ de Cronbach para los factores	.716	.647

**Nota.** Se han sombreado aquellos valores  $>.40$

Finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el método de *Máxima Verosimilitud* para validar el modelo factorial. Los resultados del modelo presentan una estructura bidimensional del constructo (ver tabla 17). Los estadísticos de ajuste y bondad para el factorial confirmatorio, siguiendo la valoración conjunta de los diversos índices (Byrne, 2009), muestran valores óptimos (Bentler, 1990; Byrne, 1998; Kline, 2011; Yuan, 2005; entre otros) ver tablas 18 y 19.

Tabla 18.

*Supuestos del análisis factorial para la autoestima*

KMO = .813 Bartlett = 1760.673 $p < .01$		
Prueba de la bondad de ajuste		
Chi-cuadrado	gl	Sig.
72.979	26	.000



Tabla 19.

*Índices de Ajuste del modelo confirmatorio de autoestima*

<b>Model</b>	<b>RMR</b>	<b>GFI</b>	<b>AGFI</b>	<b>NFI</b>	<b>CMIN</b>	<b>Df</b>	<b>P</b>
<b>Default model</b>	.023	.984	.971	.954	81.267	31	.000

Nota: RMR (raíz cuadrada media residual); GFI (índice de bondad del ajuste global); AGFI (índice de bondad del ajuste global corregido); NFI (índices de ajuste normalizado); CMIN/Df (la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad).

# CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS

---

En este capítulo se describen los resultados científicos alcanzados tras el análisis de los datos. Estos hallazgos se presentan utilizando una organización lógica en base a los objetivos específicos que se persiguen en la investigación y que ya hemos definido en el capítulo tercero. En el apartado uno consideramos los análisis descriptivos que nos permitirán conocer las características y particularidades de la muestra. Seguidamente, se estudian las posibles explicaciones causales que nos permitirán descubrir las variables que están incidiendo en el fenómeno *bullying* y *cyberbullying* de nuestras escuelas andaluzas. Para ello, utilizaremos los análisis de regresión logística y discriminante, los cuales nos ayudarán a clarificar los factores que están incidiendo en la implicación de los escolares en los episodios de maltrato. Para finalizar, nos proponemos establecer, desde la perspectiva de los escolares, diferencias y similitudes entorno a ambos fenómenos.

## 4.1. PREVALENCIA DEL *BULLYING* Y *CYBERBULLYING* EN LOS ESCOLARES ANDALUCES

Atendiendo a los primeros objetivos de esta investigación, en los que pretendemos describir la prevalencia y el estado actual del fenómeno del acoso escolar (*bullying*) y del fenómeno del ciberacoso (*cyberbullying*), en los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, examinaremos ambas dinámicas en base a los diferentes roles de participación.

Para ello, comenzaremos realizando una representación de la implicación, de los escolares andaluces, en los diferentes roles y tipologías establecidas en la dinámica con una especial atención al curso, al sexo. Asimismo se examinarán otros aspectos contextuales y personales como la reacción ante los acontecimientos, el tipo, el lugar, la persona o personas que intimidan, rechazan o maltratan, las personas que intervienen para detener el problema, las atribuciones causales de las conductas...

La prevalencia de los fenómenos será analizada en base a las cuestiones identificativas que los escolares nos aportaron y que se hayan relacionadas con la victimización y la agresión.

Para establecer la caracterización y clasificación de los escolares *bullying* tradicional y *cyberbullying* hemos seleccionado las preguntas, que ya fueron descritas en el apartado de metodología. Concretamente las preguntas CVEB2, CVEB26 y CVEB38 hacen referencia directa a la experiencia que los escolares tienen como objetivos de agresión, rechazo o maltrato de otros iguales. En cuanto a la cuestión de haber participado en experiencias como agresor se recogen en las preguntas CVEB10, CVEB33 y CVEB45. Por último, las preguntas CVEB12, CVEB37 y CVEB49 atienden al problema desde la cara del espectador.

La combinación de la información que arrojó cada una de las cuestiones anteriormente citadas, llevó a establecer un sistema de clasificación de los escolares andaluces en cuanto al rol de participación en los fenómenos de acoso y ciberacoso basado en las respuestas que ellos y ellas mismas nos ofrecieron acerca de la los comportamientos que realizan (ver tabla 20).

Tabla 20.

*Roles de Implicación en la dinámica bullying*

		Implicación como víctima			Implicación como espectador	
		No implicado	Ocasional	Frecuente	No implicado	Espectador
Implicación como agresor	No implicado	-	Víctima ocasional	Víctima frecuente	No implicado	Espectador
	Ocasional	Agresor ocasional	Agresor victimizado ocasional	Víctima frecuente		
	Frecuente	Agresor frecuente	Agresor frecuente	Agresor victimizado frecuente		

Fuente: Adaptada de Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001)

Pero también la propia estructura del cuestionario nos permitió caracterizar la implicación en acoso en dos grandes perfiles, el de la victimización y el de la agresión injustificada considerados como dos factores independientes.

Dados los criterios establecidos, el primero de los aspectos que vamos a estudiar es la prevalencia de implicación en problemas de acoso cara a cara. De este modo, los análisis descriptivos establecen que el 47.7% de los encuestados se encuentra implicado en alguno de los diferentes roles de *bullying* tradicional. Concretamente los porcentajes indicaron que las víctimas representaban el 12.40% de los escolares de la muestra, de las que 8.50% lo eran de manera ocasional y el 3.90% lo eran frecuentemente; los agresores figuraban en un 19.90% siendo el 12.10% ocasionales y el 7.80% frecuentes; y, por último, los agresores victimizados conformaban el 15.40% de los participantes en la dinámica diferenciándose entre el 13.20% que actuaba de una manera ocasional y el 2.20% frecuente (ver figura 5).

Si observamos la implicación con respecto al curso y al sexo, los análisis entre las variables roles de *bullying* y sexo observan diferencias estadísticamente significativas,  $\chi^2(7, 1021) = 25.797, p < .01; C = .157$  (ver figura 5). No obstante, el coeficiente de contingencia al ser muy próximo a 0 indica que la fuerza de la asociación entre ambas es baja. A pesar de que los análisis descriptivos muestran una mayor presencia de los chicos sobre todo en los roles de implicación más directa, los residuos tipificados reflejaron que esas diferencias significativas solo se indicaban para aquellas chicas que se encontraban en el grupo de las no implicadas con un porcentaje de participación del 14.20% y para los chicos en el rol de agresores victimizados ocasionales cuya implicación era mayor de 8.13% (ver anexo 3).

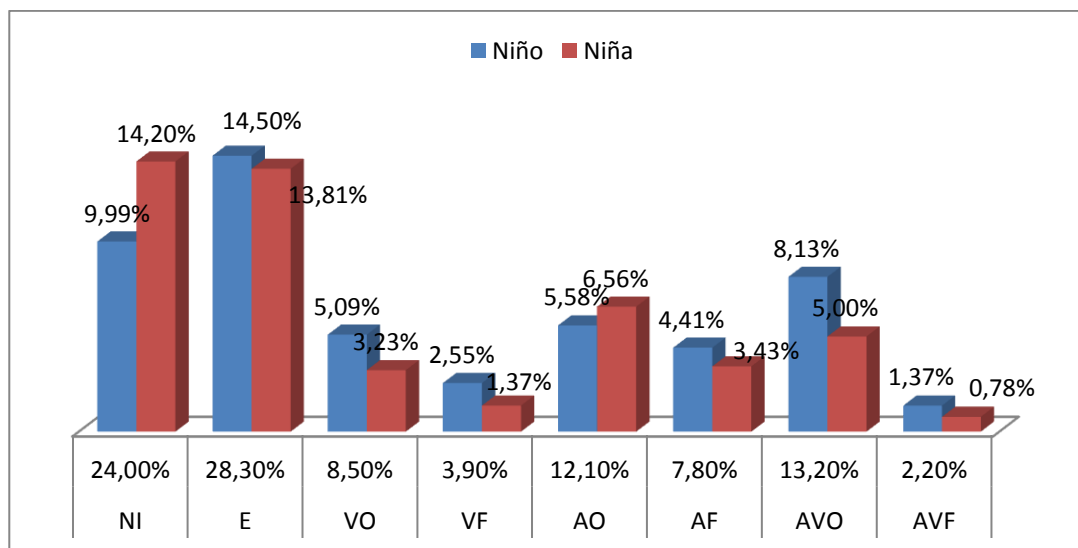


Figura 5. Implicación por sexo en *bullying* tradicional

En el caso de la implicación en *bullying* tradicional y el curso, los resultados no manifestaron diferencias estadísticamente significativas vinculadas a esta variable  $\chi^2 (7, 1029) = 11.122, p = .11; C = .103$ . Sin embargo, los resultados descriptivos indican que es 6° de primaria el curso donde se encontraron los mayores porcentajes de participación (ver figura 6).

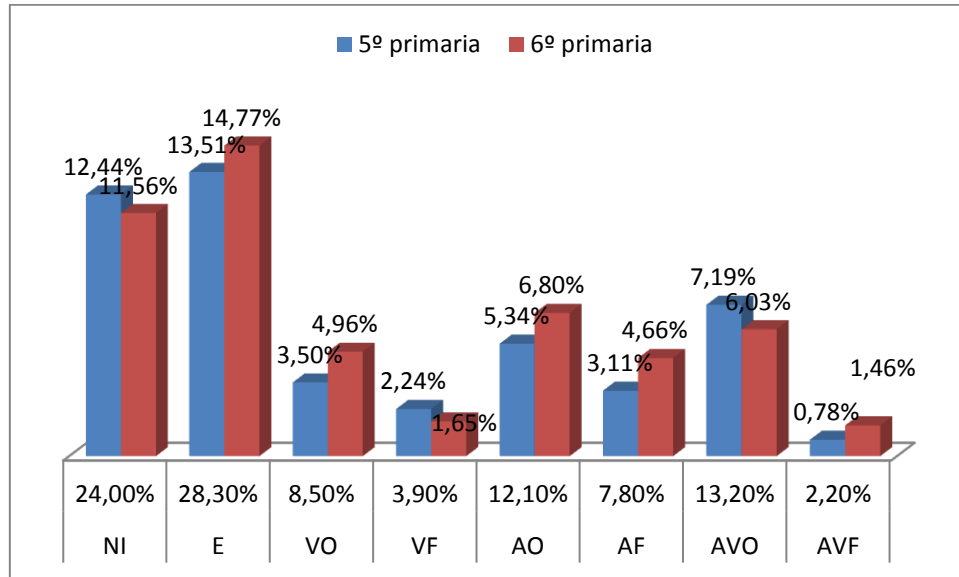


Figura 6. Implicación en *bullying* según el curso

Como venimos detallando en nuestros objetivos para medir la participación de los escolares andaluces también se consideraron dos grandes dimensiones que nos permitieron establecer una distinción general entre victimización y agresión. Como se puede apreciar en la siguiente tabla es la dimensión de victimización la que más porcentaje de implicados presenta frente a los que se nominan dentro de la dimensión de agresión injustificada (ver tabla 21).

Tabla 21.

*Implicación en victimización y agresión injustificada*

	Victimización	Agresión injustificada
nunca	44.1%	55.3%
casi nunca	38.2%	33.3%
a veces	13.2%	9.3%
muchas veces	4.1%	2%
siempre	0.4%	0.1%

Pero si consideramos las respuestas de los escolares que dicen haber participado en el fenómeno, distinguiendo entre la tipología de agresión que realizan o de victimización que reciben, los datos nos permiten describir que son las formas directas (físicas y verbal) frente a las indirectas (exclusión social y psicológica) las que mayores porcentajes presentan (ver tabla 22 y 23). Concretamente los datos describen que ambos perfiles indican que son las formas verbales las que más sufren y las que más ejercen.

Tabla 22.

*Tipologías de bullying desde el punto de vista de la victimización*

	Físico	Verbal	Exclusión social	Psicológica
<b>nunca</b>	32.4%	20.1%	59.4%	61.9%
<b>casi nunca</b>	42.7%	27.8%	18.6%	18.5%
<b>a veces</b>	17.9%	26.6%	12%	9.6%
<b>muchas veces</b>	5.4%	15.7%	6.1%	5.8%
<b>siempre</b>	1.6%	9.9%	3.9%	4.1%

Tabla 23.

*Tipologías de bullying desde el punto de vista de la agresión*

	Físico	Verbal	Exclusión social	Psicológica
<b>nunca</b>	53.8%	34.5%	63.1%	68.3%
<b>casi nunca</b>	26.1%	33.9%	24.7%	19.5%
<b>a veces</b>	13.8%	22%	8.7%	9.3%
<b>muchas veces</b>	4.6%	7%	2.1%	2.2%
<b>siempre</b>	1.6%	2.6%	1.5%	0.6%

Si focalizamos en las formas directas de ejercer la agresión observamos como los escolares que dicen padecer violencia por parte de sus compañeros se destacan mayoritariamente como chicos 41.1% del total frente al 30.72% de chicas que se establecen como víctimas (ver tabla 24). Además, destacamos que las diferencias significativas observadas se encuentran el rol de no implicadas para las chicas y en los roles de mayor implicación (a veces y muchas veces) para los chicos,  $\chi^2(4, 1224) = 38.526, p < .01; C = .175$ . Sin embargo, la participación por cursos no ha mostrado diferencias significativas,  $\chi^2(4, 1235) = 1.767, p = .77; C = .03$ . A pesar de ello si solo nos centramos en los porcentajes podemos ver datos muy similares para ambos cursos (ver tabla 25).

Tabla 24.

*Victimización en bullying directo según el sexo*

	Niño	Niña
nunca	39.4%	60.6%*
casi nunca	54.2%	45.8%
a veces	59.7%*	40.3%
muchas veces	68.8%*	31.2%
siempre	64.7%	35.3%

\*Residuos tipificados corregidos > |1.96|

Tabla 25.

*Victimización en bullying directo según el curso*

	5°	6°
nunca	48%	52%
casi nunca	51.4%	48.6%
a veces	48.6%	51.4%
muchas veces	47.5%	52.5%
siempre	41.2%	58.8%

Dentro de la dimensión de victimización en los participantes de *bullying*, las formas indirectas no han indicado ningún tipo de diferencias significativas para el sexo,  $\chi^2(4, 1220) = 3.402, p = .49; C = .053$ , pero tampoco para el curso,  $\chi^2(4, 1231) = 2.957, p = .56; C = .049$ . No obstante, los resultados distinguen una mayor implicación de las chicos frente a las chicas, salvo en el grupo de los que señalan que siempre padece este tipo de acoso en cuyo caso para ser las chicas (ver tabla 26). Si observamos la diferenciación por cursos los porcentajes parecen indicar que este tipo de agresión suele aparecer más en 6° de primaria (ver tabla 27).

Tabla 26.

*Victimización en bullying indirecto según el sexo*

	Niño	Niña
nunca	51%	49%
casi nunca	53.4%	46.6%
a veces	57.5%	42.5%
muchas veces	59.6%	40.4%
siempre	45%	55%

Tabla 27.

*Victimización en bullying indirecto según el curso*

	5°	6°
nunca	51%	49%
casi nunca	47.9%	52.1%
a veces	49.2%	50.8%
muchas veces	40%	60%
siempre	45%	55%

En cuanto al análisis de aquellos que dicen participar en agresión tanto de forma directa como indirecta los datos describen que los escolares ejercen más las formas directas que indirectas. En cuanto a las formas directas de agresión los resultados indican la existencia de diferencias significativas entre los implicados en estas formas y el sexo,  $\chi^2 (4, 1219) = 86.625, p < .01; C = .258$ . Así, los chicos presentan mayores porcentajes de participación, en cualquiera de los grupos, y las chicas tienden a asumir el papel de no implicadas (ver tabla 28).

Tabla 28.

*Agresión en bullying directo según el sexo*

	Niño	Niña
nunca	39.9%	60.1%*
casi nunca	58.3%*	41.7%
a veces	70.6%*	29.4%
muchas veces	84.4%*	15.6%
siempre	76.5%*	23.5%

\* Residuos tipificados corregidos  $> |1.96|$

En cuanto al curso no hemos hallado diferencias significativas que nos permitan describir cual su papel en la dinámica,  $\chi^2 (4, 1230) = 6.070, p = .19; C = .070$ . Sin embargo, los porcentajes representan que la mayor implicación correspondería a 6° de primaria en cualquiera de los grados de implicación (ver tabla 29).

Tabla 29.

*Agresión en bullying directo según el curso*

	5°	6°
nunca	52.6%	47.4%
casi nunca	48.5%	51.5%
a veces	43.4%	56.6%
muchas veces	43.5%	56.5%
siempre	41.2%	58.8%



Respecto al *bullying* indirecto los datos indican que las diferencias significativas refieren que son los chicos los más implicados en comportamientos de agresión en casi todos los grupos de participación, y las que tienden a asumir el papel de nunca implicadas,  $\chi^2 (4, 1255) = 28.247, p < .01; C = .148$  (ver tabla 30).

Tabla 30.

*Agresión en bullying indirecto según el sexo*

	Niño	Niña
nunca	48.6%	51.4%*
casi nunca	58.7%*	41.3%
a veces	73%*	27%
muchas veces	84.2%*	15.8%
siempre	66.7%	33.3%

\* Residuos tipificados corregidos > |1.96|

En cuanto al curso los resultados indican diferencias significativas para la dimensión de agresión y el curso 6° de primaria indicando que sería el grupo de los que ejercen muchas veces los comportamientos de agresión de forma indirecta los que mayor presencia tienen,  $\chi^2 (4, 1267) = 10.289, p = .03; C = .090$  (ver tabla 31).

Tabla 31.

*Agresión en bullying indirecto según el curso*

	5°	6°
nunca	50.9%	49.1%
casi nunca	45.1%	54.9%
a veces	52.4%	47.6%
muchas veces	20%	80%*
siempre	66.7%	33.3%

\* Residuos tipificados corregidos > |1.96|

En el caso del *cyberbullying* los datos muestran que las experiencias de los escolares implicados suceden con una frecuencia menor si los comparamos con la participación de los escolares en los diferentes roles considerados para *bullying* tradicional. De este modo el 31.2% dice haber estado implicado en alguno de los diferentes roles. Concretamente los porcentajes indicaron que las víctimas representaban el 9.3%, los agresores el 5.5% y los agresores victimizados el 3.4% (ver figura 7).

Pero, si observamos los roles respecto del sexo y del curso escolar, los datos indican la existencia de diferencias significativas para el sexo pero no para el curso,  $\chi^2(7, 1187) = 20.212, p < .01; C = .129$ . Siendo estas las diferencias estadísticamente observadas para las chicas en el rol de no implicadas y para los chicos en el rol de agresores ocasionales y en el de agresores victimizados frecuentes (ver anexo 3).

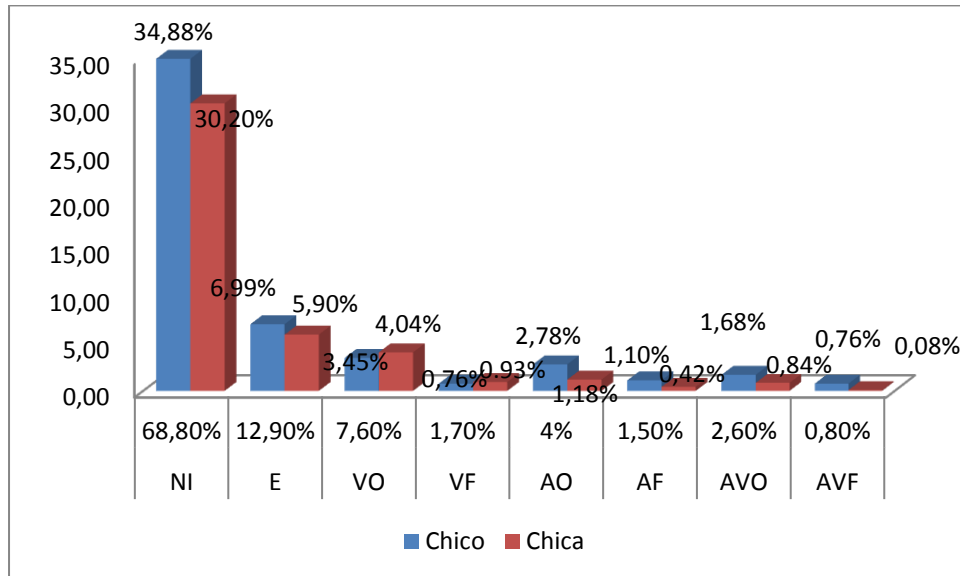


Figura 7. Implicación en *cyberbullying* según el sexo

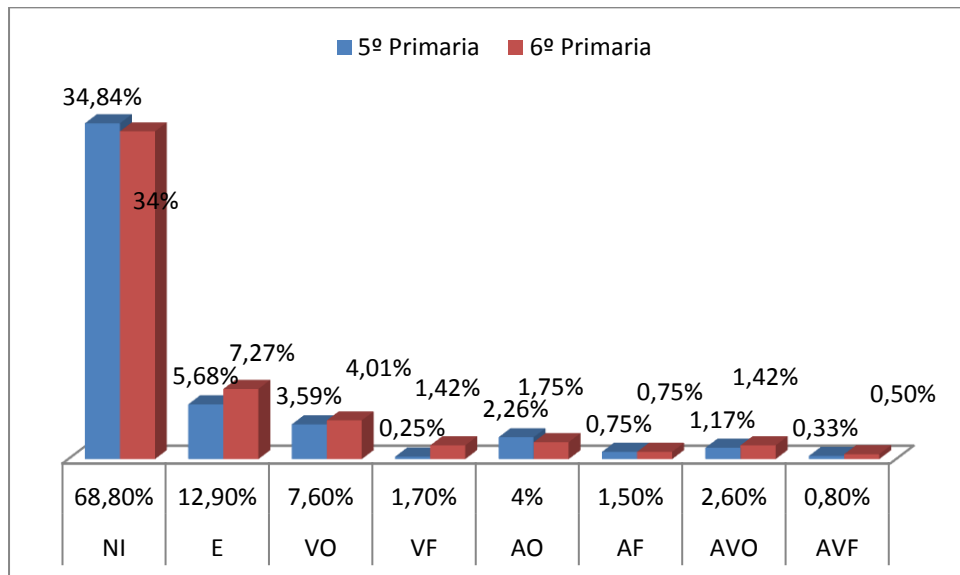


Figura 8. Implicación en *cyberbullying* según el curso

Junto a estos objetivos que nos han permitido obtener una estimación de la implicación de los escolares en el acoso y ciberacoso, y con ello establecer una base

comparativa de los datos presentamos los resultados que describen las particularidades de las situaciones y los comportamientos que realizan los estudiantes de la muestra.

En relación al acoso los datos describen acerca de la duración de las situaciones sufridas de agresión o de victimización de *bullying* que los escolares anotan que se trata de un problema, que en su gran mayoría, suele durar una semana o menos. A pesar de ello, debemos destacar unos considerables porcentajes que sugieren que el 3.8% de las víctimas de *bullying* tradicional señalan estar inmersas en estas situaciones que duran más de un año. Como podemos ver en la tabla 32 el resto de porcentajes se distribuye de una manera homogénea entre los diferentes rangos de duración.

Tabla 32.

*Duración de la victimización en bullying*

	<b><i>Bullying</i></b> <b>(n=942)</b>
<b>No me han intimidado</b>	69.2%
<b>Dura 1 semana o menos</b>	23%
<b>Dura entre 2 semanas y 1 mes</b>	1.9%
<b>Dura entre 1 y 6 meses</b>	1.5%
<b>Dura entre 6 meses y 1 año</b>	1.1%
<b>Dura más de 1 año</b>	3.8%

En cuanto a las estrategias de afrontamiento que utilizan las víctimas de *bullying* suelen ser mayoritariamente aquellas en las que evitan las situaciones con conductas relacionadas con la huida o la indiferencia (44.06%). El resto de escolares menciona servirse de algún tipo de estrategia centrada en el afrontamiento de la situación (65.94%). Así, el 32,5% enfrenta las situaciones buscando apoyo social en amigos o en profesores y el 23.43% se centra directamente en el problema realizando conductas para paralizar al agresor.

El 41% de los escolares señala que la agresión, el rechazo o el maltrato con un 31.7% suele producirse por los propios compañeros y compañeras de clase; y que en su mayoría asumen este rol un grupo de chicos (34.7%) o un chico (21%). Además, el 41.5% reconoce que estas situaciones se producen en el patio de la escuela siendo en el 50.5% de los casos es el profesorado quien detiene esta situación. En los siguientes figuras se detalla toda esta información (véanse figuras 9, 10, 11 y 12).

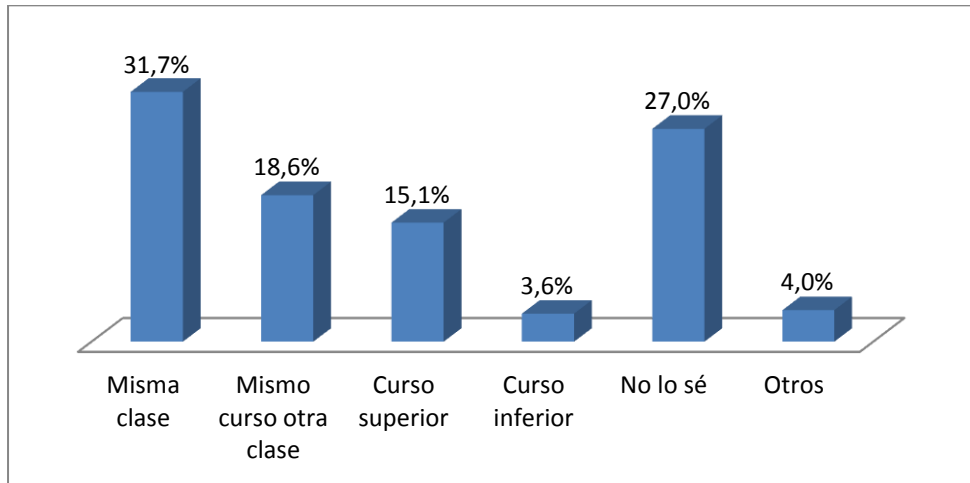


Figura 9. Curso de los implicados en agresión en *bullying*

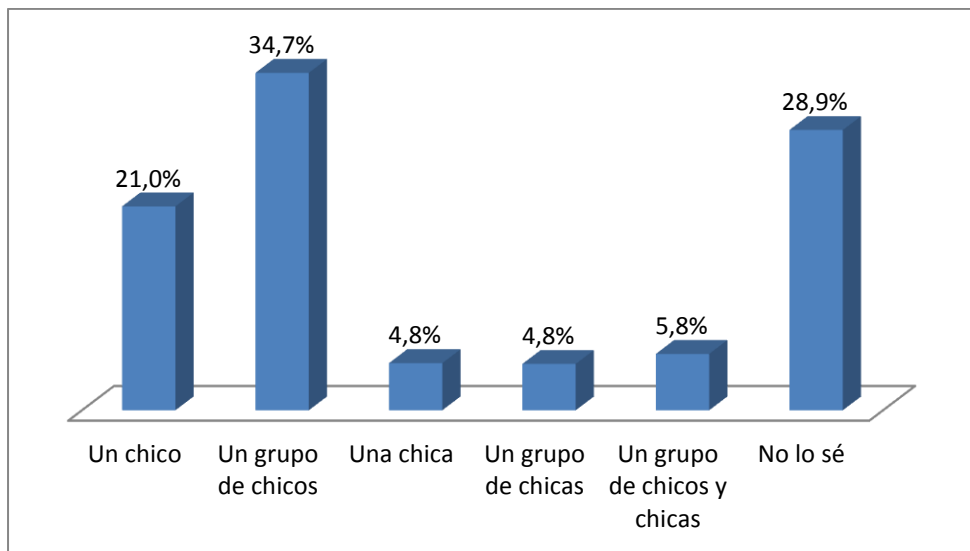


Figura 10. Escolares implicados en conductas de agresión en *bullying*

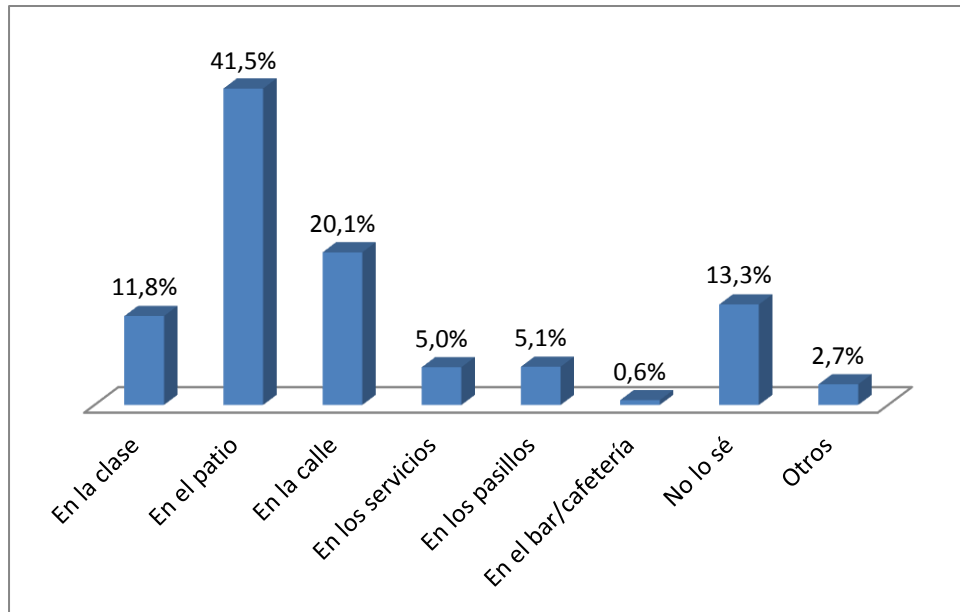


Figura 11. Lugares de la agresión en situaciones *bullying*

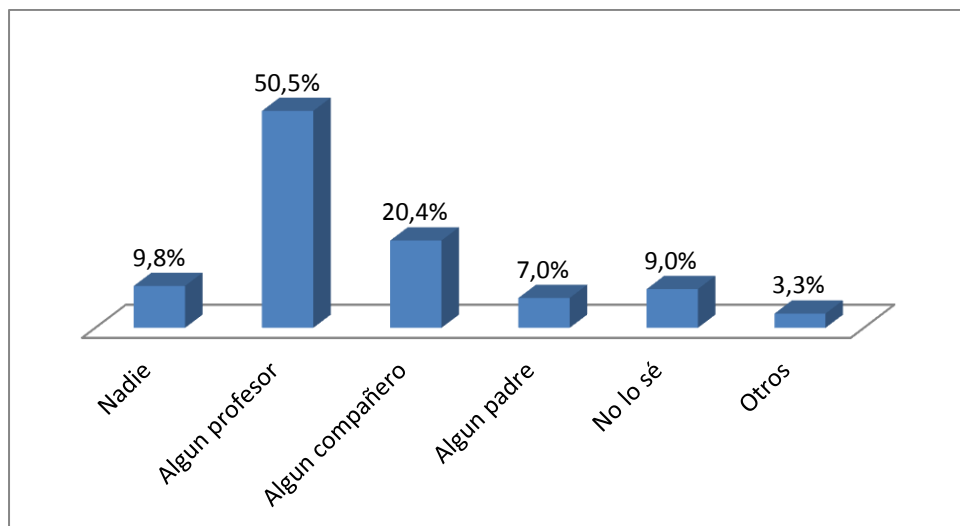


Figura 12. Personas que intervienen para detener las situaciones de violencia entre iguales

En cuanto a la clasificación de espectadores diferenciamos tres tipologías destacando que el 81.50% indican tener un carácter prosocial pues realizan acciones de ayuda a la víctima. Seguidamente el 17.18% manifiesta ignorar la situación y solo un 1.3% se establecen como espectadores amoraes al señalar entre sus respuestas que realizan conductas como reírse de la persona que sufre la intimidación o el maltrato.

Cuando los escolares fueron preguntados acerca de cómo creían que se sentían los que eran intimidados, rechazados o maltratados las respuestas mostraron que los mayores porcentajes correspondían a los que con un 30.94% creían que se sentían mal y a los que con un 22.7% pensaban que se sentían tristes. Solo un 0.62% consideraban que no les afectaba la situación (ver figura 13).

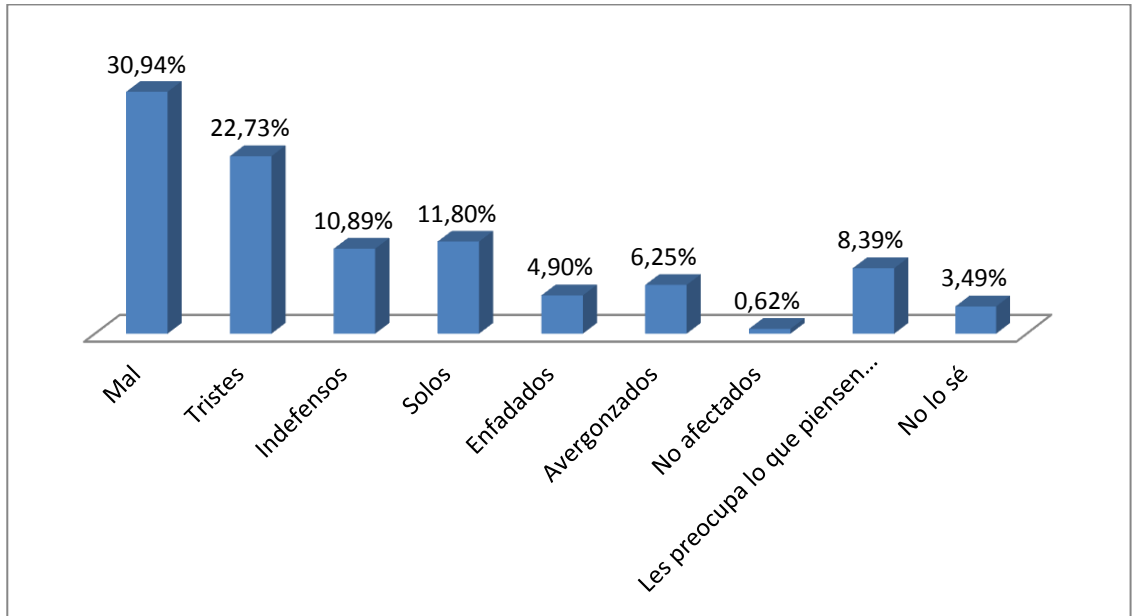


Figura 13. Percepción de los escolares sobre los sentimientos de las víctimas

Por último, cuando los escolares fueron preguntados acerca del porqué unos compañeros intimidaban, rechazaban o maltrataban a algunos de sus compañeros, estos indicaron que entre las atribuciones causales más frecuentes para ejercer las conductas de acoso se encontraban con un 27.57% las diferencias que pudieran existir entre los agresores y las víctimas, y con 29.87% los encuestados minimizaban la situación atribuyéndola a una broma o a la falta de intencionalidad por parte del agresor (ejemplo: lo hacen sin querer) (ver figura 14).

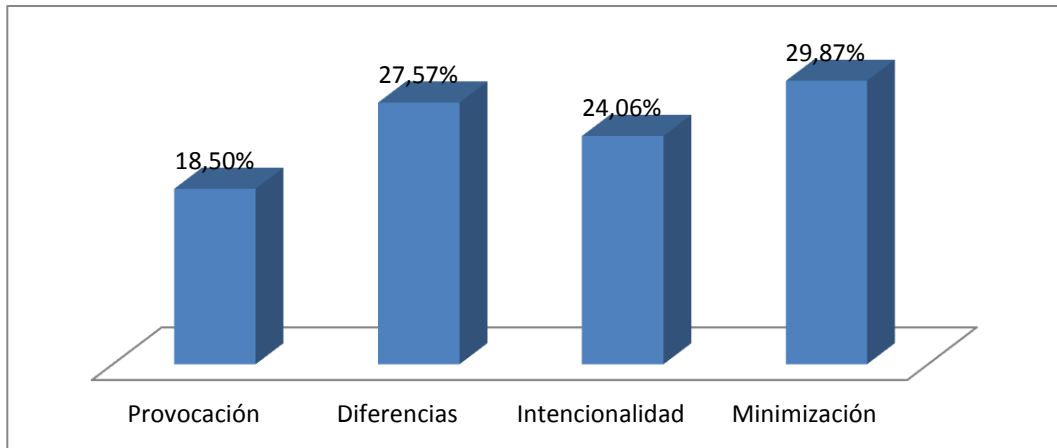


Figura 14. Percepción de los escolares sobre las causas que provocan las conductas *bullying*

Con respecto a las preguntas de *cyberbullying*, las formas de agresión más utilizadas son descritas por los que sufren la intimidación como aquellas que se realizan a través de mensajería inmediata tipo *Messenger* o *Yahoo* con un 5.12%. Pero también, hemos encontrado que el 2.56% mencionan que sufre ciberacoso por correo electrónico, el 2.63% por mensaje de texto o el 0.66% de una manera menos frecuente a través de redes sociales como *Facebook*; o por medio de páginas web compartiendo archivos (*You Tube*, *Flickr*...) o en foros (véase figura 15).

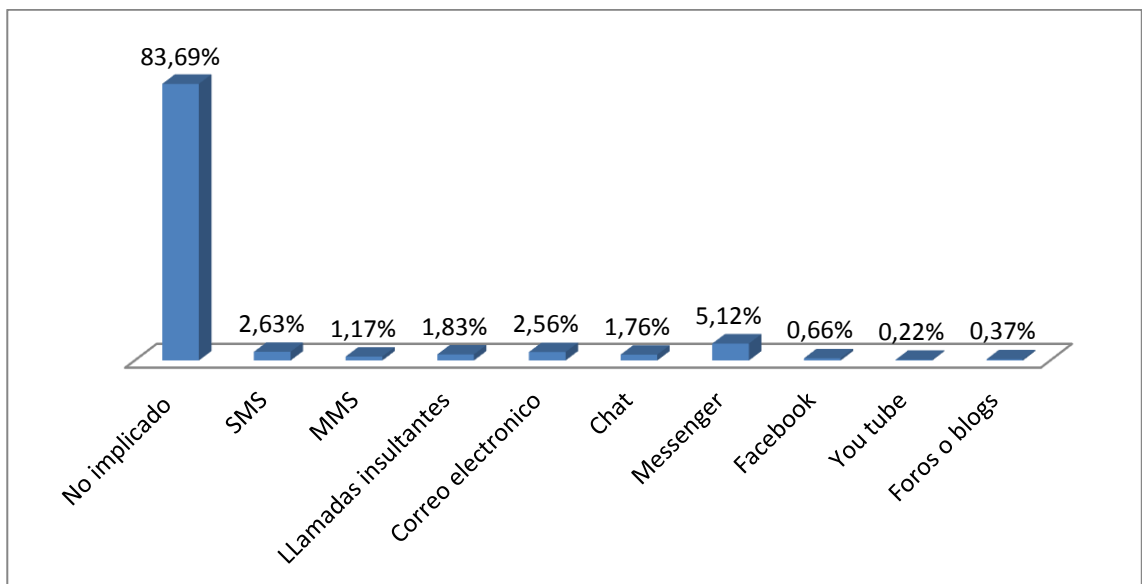


Figura 15. Formas en las que se producen las conductas *cyberbullying*

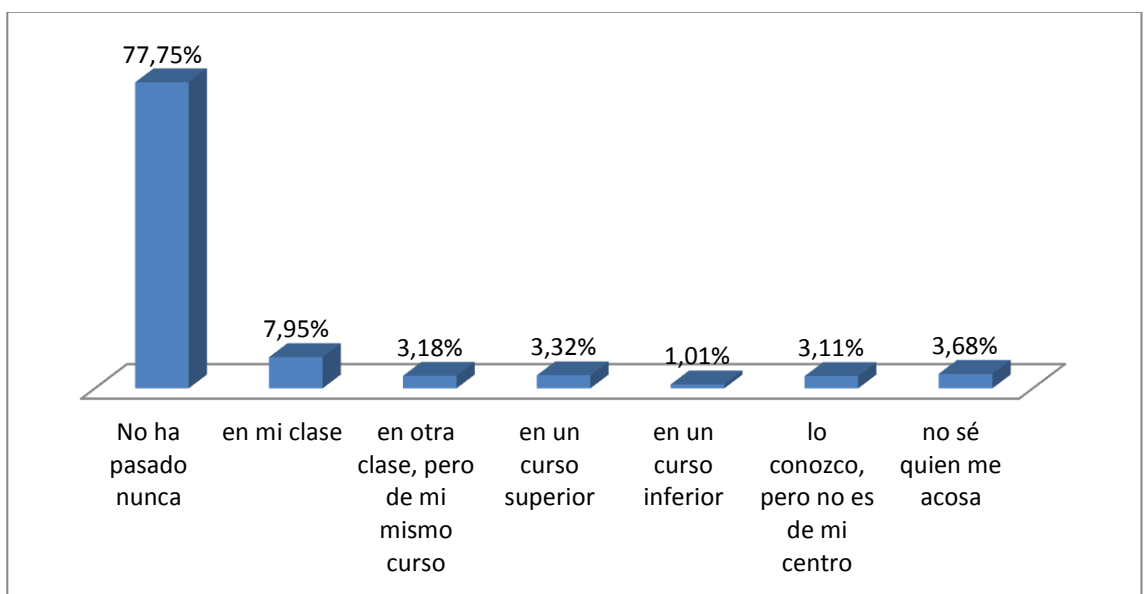
En relación a la duración de las situaciones sufridas de agresión o de victimización en *cyberbullying* los escolares describen la dinámica como una situación que suele durar una semana o menos. No obstante, el 0.9% de las víctimas señalan sufrir este problema desde hace más de un año (ver tabla 33).

Tabla 33.

*Duración de la victimización en cyberbullying*

<i>Cyberbullying</i> (n=1157)	
<b>No me han intimidado</b>	87.2%
<b>Dura 1 semana o menos</b>	9.3%
<b>Dura entre 2 semanas y 1 mes</b>	1.2%
<b>Dura entre 1 y 6 meses</b>	1.1%
<b>Dura entre 6 meses y 1 año</b>	0.3%
<b>Dura más de 1 año</b>	0.9%

Las respuestas arrojadas por los escolares implicados en *cyberbullying* nos permiten describir que el 7.95% reconoce a los que intimidan como los mismos compañeros de clase (figura 16), siendo un chico con un 6.15% seguido de una chica 3.15% los que asumen el rol de agresor o intimidador (figura 17). Por otra parte, los agresores con un 4.28% dicen no conocer previamente a sus víctimas (ver figura 18).



*Figura 16. Curso de los implicados en agresión en cyberbullying*



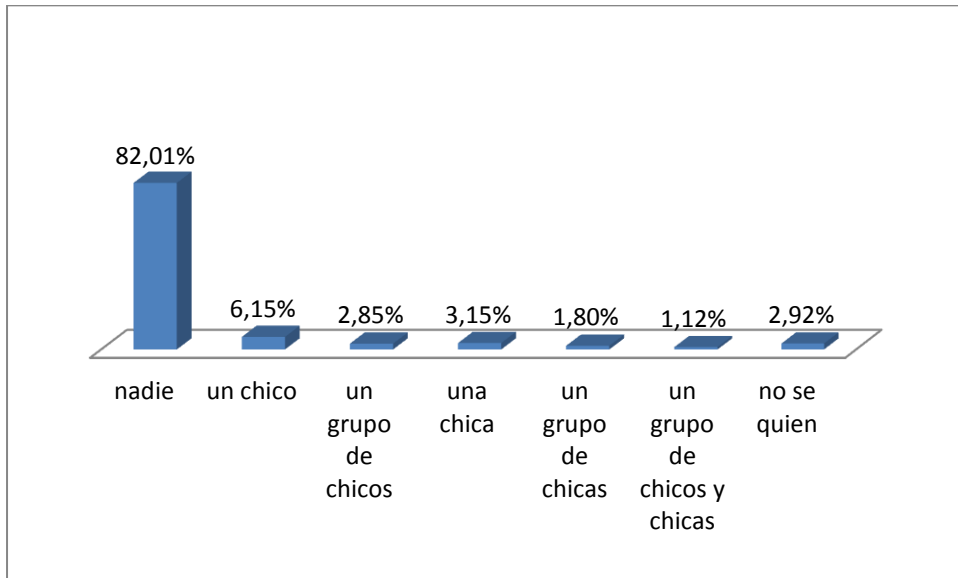


Figura 17. Escolares implicados en conductas de agresión en *cyberbullying*

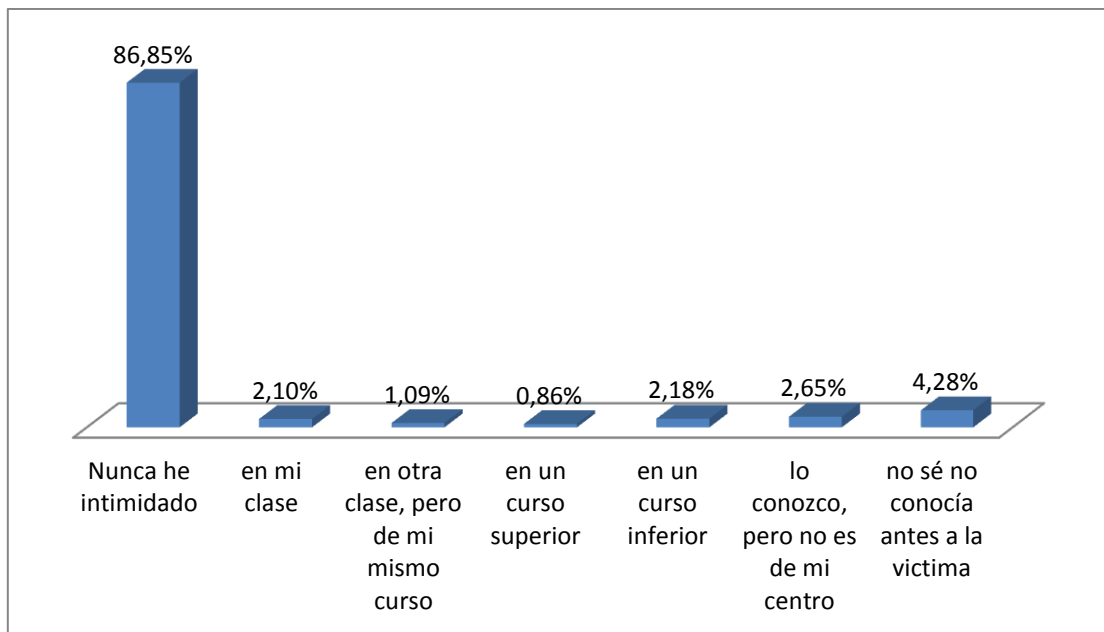


Figura 18. Curso de los implicados en victimización en *cyberbullying*

En relación a las respuestas de las víctimas ante las conductas de ciberacoso la gran mayoría reconoce que utilizar el método de la evitación (57.14%) con conductas como apagar el móvil o borrar los mensajes. El resto de víctimas decide afrontar las situaciones utilizando para ello estrategias centradas en el problema (20.68%) o en la búsqueda de apoyo social (22.18%) (ver figura19).

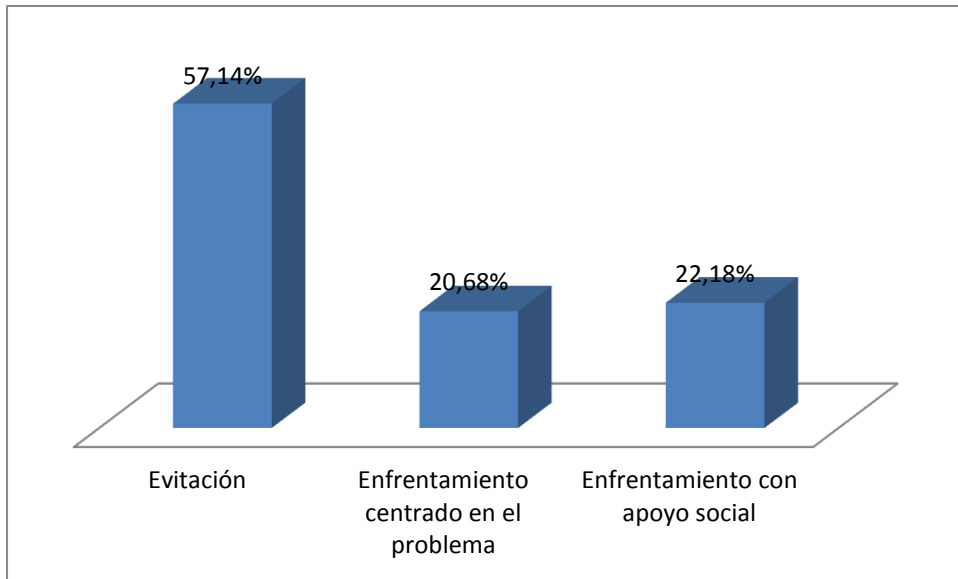


Figura 19. Afrontamiento de las víctimas en situaciones *cyberbullying*

Ante las creencias de los escolares andaluces sobre el tipo de sentimiento que tienen las víctimas de *cyberbullying*, el 31.02% piensa que se sienten mal seguido del 20.23% que creen que se sienten tristes (ver figura 20)

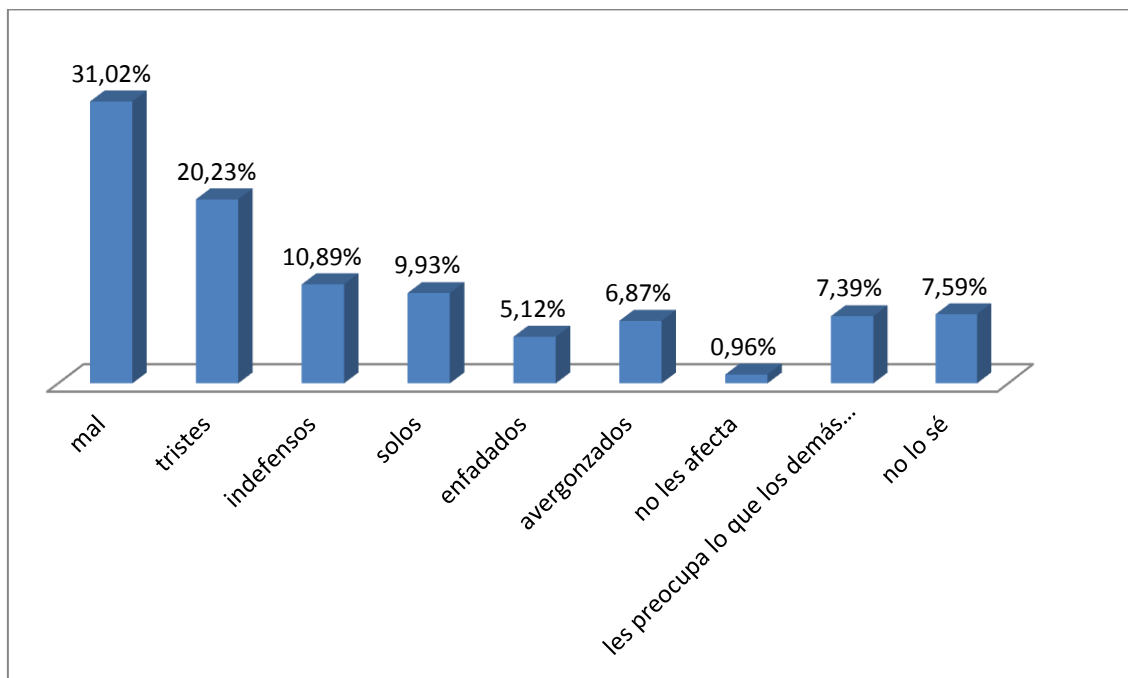


Figura 20. Percepción de los escolares acerca de los sentimientos de las víctimas de *cyberbullying*

En cuanto a las causas que los escolares imputan a las conductas *cyberbullying* que realizan los que intimidan, el 20.40% considera que fueron las víctimas quienes con

su provocación propiciaron la situación seguido del 23.81% que atribuye las conductas a diferencias personales (ver figura21).

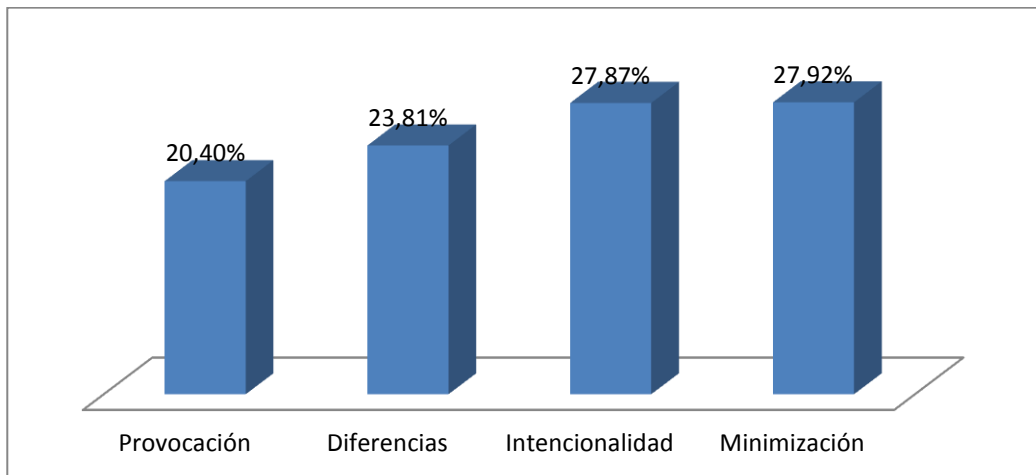


Figura 21. Percepción de los escolares sobre las causas que provocan las conductas cyberbullying

Cuando los escolares fueron preguntados acerca de sus comportamientos en situaciones de intimidación, rechazo o maltrato sus respuestas nos permitieron describir que el 9.26% reconoce actuar de manera indiferente, el 36.73% de forma prosocial ayudando a las víctimas de los ataques y el 54.01% con conductas amorales que se identificarían con actos como reírse de la persona que sufre la intimidación o reenviar los mensajes recibidos de la persona que es víctima.

Por último, las respuestas arrojadas por los chicos y chicas de la muestra en relación al rendimiento escolar nos permitieron describirlos como escolares con un rendimiento académicamente bueno de hecho el 56.6% menciona sacar buenas notas frente a un 2.7% que dice suspender casi todas o todas. Además, el 20.8% dice ir aprobando todas, el 19.9% asegura probar aunque le quedan algunas.

#### 4.2. FACTORES QUE DESCRIBEN Y EXPLICAN LA IMPLICACIÓN EN BULLYING Y CYBERBULLYING

Teniendo en cuenta nuestro objetivo de describir, clasificar y comparar los fenómenos en función de variables personales y de contexto entre iguales (sexo, curso, rendimiento académico, autoestima positiva, autoestima negativa, ajuste a las normas

sociales, indisciplina y disruptividad y ajuste social entre iguales), en este apartado desarrollaremos los análisis necesarios que nos permitan explicar y predecir cuáles de ellos son los factores más influyentes en los distintos roles participación que se establecen en las dinámicas de *bullying* y *cyberbullying*.

Por consiguiente, partiremos de los análisis univariados para después centrarnos en los multivariantes que nos permitirán alcanzar los objetivos presentados.

La estructura de este apartado se inicia con el abordaje del fenómeno *bullying* tradicional desde diferentes perspectivas de análisis atendiendo a los perfiles concretos de implicación (no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados) pero también a la consideración de las dimensiones generales de victimización y agresión injustificada. Para después centrarnos en la dinámica del ciberacoso, utilizando como estructura de análisis los perfiles de participación de los no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados.

Por último, antes de desarrollar los diferentes modelos estadísticos se analizaron los índices de asimetría y curtosis cuyos valores estaban dentro de los márgenes permitidos para la consideración de una distribución normalizada de la muestra (Del Rey, Casas, & Ortega, 2013) (ver anexo 2).

#### *4.2.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y EXPLICATIVOS PARA BULLYING TRADICIONAL*

Dados los objetivos con los que hemos iniciado este apartado en esta sección examinaremos el *bullying* tradicional desde la clasificación de los roles participantes así como desde las perspectivas de victimización y agresión injustificada que nos aportarán una visión general de la influencia de unos factores sobre otros.

##### *a.- Estadísticos descriptivos y explicativos en bullying tradicional según los roles de implicación*

Para las variables cuantitativas se seleccionaron las pruebas ANOVA y para las variables categóricas se continuó utilizando la prueba de contraste de proporciones ( $\chi^2$ ).

Atendiendo al valor estadístico de chi-cuadrado, los roles de implicación en *bullying* tradicional diferían en función del sexo de estos sin embargo los valores ofrecidos por los coeficientes de contingencia calculados nos indican una fuerte independencia al ser cercano a 0,  $\chi^2(4, 1021) = 23.558, p < .01; C = .150$ . De esta manera, los datos describen que son las chicas quienes tienden a no implicarse en la dinámica de *bullying*, mientras que son los chicos los que en mayor medida se muestran como participantes activos en los roles de víctimas y agresores victimizados (ver tabla 34).

Tabla 34.

*Porcentaje de escolares, niños y niñas, implicados en los diferentes roles del bullying tradicional*

	Niño	Niña
<b>No Implicado</b>	41.3%	58.7%*
<b>Espectadores</b>	51.2%	48.8%
<b>Victimas</b>	62.4%*	37.6%
<b>Agresores</b>	50%	50%
<b>Agresores Victimizados</b>	51.6%*	48.4%

\*Residuos tipificados corregidos > |1.96|

La consideración de la relación del curso sobre los diferentes roles de implicación no encontró diferencias estadísticamente significativas,  $\chi^2(4, 1029) = 4.920, p = .29; C = .069$ . Sin embargo, los descriptivos perfilan porcentajes de implicación muy similares en ambos cursos (5° y 6° de primaria) entre los que se puede destacar una mayor presencia de agresores y víctimas en el último curso de la primaria (ver tabla 35).

Tabla 35.

*Porcentaje de escolares según curso para el bullying tradicional*

	5° primaria	6° primaria
<b>No Implicado</b>	51.8%	48.2%
<b>Espectadores</b>	47.8%	52.2%
<b>Victimas</b>	46.5%	53.5%
<b>Agresores</b>	42.4%	57.6%
<b>Agresores Victimizados</b>	51.6%	48.4%

En cuanto a los demás factores personales e interpersonales, que entendemos claves para conocer la naturaleza del problema, los resultados generales demuestran que son las variables ajuste social entre iguales, ajuste a las normas sociales y autoestima

positiva las que mayores medias presentan. Pero también, se observa como la indisciplina y disruptividad es baja (ver tabla 36).

Tabla 36.

*Roles en bullying tradicional según las variables personales e interpersonales*

	<b>Roles de <i>Bullying</i></b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>D.T.</b>	<b>E. T</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Games-Howell /Tukey</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
<b>Ajuste social con los iguales</b>	No Implicados	223	3.251	.659	.044	35.156	.000	1°≠3°,4°,5°	.932
	Espectadores	250	3.188	.681	.043			2°≠4°,5°	
	Victimas	111	2.876	.748	.071			3°≠1°,2°,4°	
	Agresores	176	2.525	.920	.069			4°≠1°,2°,3°	
	Agresores Victimizados	136	2.648	.763	.065			5°≠1°,2°	
	Total	896	2.953	.805	.026				
<b>Ajuste a las normas sociales</b>	No Implicado	231	3.545	.554	.036	28.465	.000	1°≠3°,4°,5°	.966
	Espectadores	268	3.514	.563	.034			2°≠3°,4°,5°	
	Victimas	119	3.081	.662	.060			3°≠1°,2°,4°	
	Agresores	181	3.348	.595	.044			4°≠1°,2°,3°,5°	
	Agresores Victimizados	149	3.022	.661	.054			5°≠1°,2°	
	Total	948	3.358	.630	.020				
<b>Indisciplina y disruptividad</b>	No Implicado	230	.571	.601	.039	37.996	.000	1°≠3°,4°,5°	.618
	Espectadores	274	.659	.660	.039			2°≠3°,5°	
	Victimas	117	1.292	.897	.083			3°≠1°,2°,4°	
	Agresores	190	.817	.633	.045			4°≠1°,3°,5°	
	Agresores Victimizados	149	1.228	.739	.060			5°≠1°,2°,4°	
	Total	960	.835	.739	.023				
<b>Autoestima positiva</b>	No Implicado	221	3.417	.487	.032	2.439	.000	1°≠4°,5°	.976
	Espectadores	256	3.493	.446	.027			2°≠4°,5°	
	Victimas	115	3.389	.512	.047			3°≠5°	
	Agresores	189	3.269	.588	.042			4°≠1°,2°	
	Agresores Victimizados	127	3.204	.474	.042			5°≠1°,2°,3°	
	Total	908	3.374	.510	.016				

<b>Autoestima negativa</b>	No Implicado	220	1.772	.622	.042	11.049	.000	1°≠4°,5°	.890
	Espectadores	256	1.696	.595	.037			2°≠4°,5°	
	Victimas	115	1.885	.699	.065			3°≠4°	
	Agresores	189	2.261	.722	.052			4°≠1°,2°,3°	
	Agresores Victimizados	127	2.108	.665	.059			4°≠1°,2°	
	Total	907	1.914	.688	.022				
<b>Rendimiento académico</b>	No Implicado	222	1.60	.832	.056	3.459	.008	2°≠5°	.779
	Espectadores	260	1.53	.807	.050				
	Victimas	115	1.70	.898	.084				
	Agresores	196	1.72	.880	.063				
	Agresores Victimizados	130	1.83	.899	.079			5°≠1°	
	Total	923	1.65	.858	.028				

\*1° = No implicados, 2° = Espectadores, 3° = Víctimas, 4° = Agresores, 5° = Agresores Victimizados



Los resultados derivados de los análisis correspondientes demuestran significatividad para todas las pruebas realizadas. Además los valores de eta cuadrado son lo suficientemente altos como para considerar su validez.

Después de ver la significatividad se realizaron, según la homogeneidad de las varianzas, las prueba Post-hoc de Games-Howell o Tukey usando la primera cuando no tenemos varianzas semejantes entre los grupos. En la tabla 36 de descriptivos hemos anotado los grupos entre paréntesis entre los que presentan diferencias significativas. Los resultados, para cada uno de los grupos y para cada una de las variables, indican que para el ajuste social con los iguales, el ajuste a las normas sociales y la autoestima positiva, los roles de no implicación directa “no implicados” y “espectadores” tienen medias más altas que los roles con implicación “víctimas”, “agresores” y “agresores victimizados”. Por otro lado, vemos como para el ajuste social con los iguales y la autoestima positiva las “víctimas” tienen medias mayores que los “agresores” para el primero y con los “agresores victimizados” por el otro. En el ajuste a las normas sociales, los “agresores” también tienen mayores medias que los “agresores victimizados” y, además se observa que las víctimas tienden a tener puntuaciones más bajas que los “agresores”. Con respecto a la indisciplina y disruptividad se nos presentan resultados semejantes al ajuste a las normas sociales pero de manera invertida. Son los “no implicados” y los “espectadores” los que tienen medias más bajas con respecto a los demás roles. Además también advertimos como las víctimas tienen medias más elevadas en la indisciplina y disruptividad con respecto a los agresores, algo que pasa de manera contraria con respecto al ajuste a las normas sociales.

Por otro lado, distinguimos como la autoestima negativa los roles de “no implicado” “espectadores” y “víctimas” tienen medias más bajas que los roles de los “agresores” y “agresores victimizados”. Por último, el rendimiento académico solo presenta diferencias significativas entre los roles de los “espectadores” y los “agresores victimizados”, siendo los primeros los que presentan medias más bajas.

*i.- Resultados del modelo de Regresión Logística Multinomial de bullying tradicional*

Como expusimos en la metodología el análisis matemático de estos modelos pasa por la elección de una categoría como referencia de la variable dependiente o de respuesta modelándose varias ecuaciones simultáneamente, una para cada una de las restantes categorías respecto a la de referencia, hemos testado el modelo utilizando todas las categorías. No obstante, señalamos que los resultados arrojados muestran la misma actuación de los factores independientemente del grupo de referencia por el que se opte (ver anexo 4).

Para el grupo de referencia de los no implicados los datos demuestran que dentro de la categoría de los espectadores es la autoestima positiva el factor que mayor influencia presenta. Para el grupo de las víctimas y los agresores victimizados es la indisciplina y la disruptividad que se muestran como un factor de notable influencia. Y por último, es la autoestima negativa en el grupo de los agresores el que mayor impacto presenta (ver tabla 37).

Tabla 37.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia “NO IMPLICADOS”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>Espectadores <math>\beta_0 = -.696</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.174	.322	.840
	Indisciplina y disruptividad	.381	.042	1.464
	Autoestima (+)	.481	.038	1.618*
	Autoestima (-)	-.272	.115	.762
<b>Víctimas <math>\beta_0 = -.792</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.620	.003	.538
	Indisciplina y disruptividad	1.318	.000	3.734*
	Autoestima (+)	.331	.270	1.393
	Autoestima (-)	-.134	.538	.874
<b>Agresores <math>\beta_0 = .283</math></b>	Ajuste social con los iguales	-1.242	.000	.289
	Indisciplina y disruptividad	.254	.222	1.289
	Autoestima (+)	.450	.083	1.568
	Autoestima (-)	.747	.000	2.110*
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0 = .725</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.889	.000	.411
	Indisciplina y disruptividad	1.125	.000	3.079*
	Autoestima (+)	-.059	.829	.943
	Autoestima (-)	.299	.143	1.348

\*Factor con un mayor *OR*

En cuanto a la categoría de referencia de los espectadores vemos como es la indisciplina y la disruptividad el factor que más influencia presenta para el grupo de los no implicados, de las víctimas y de los agresores victimizados. Solo para los agresores es otro factor, el de la autoestima negativa el más relevante (ver tabla 38).

Tabla 38.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia “ESPECTADORES*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0 = .696</math></b>	Ajuste social con los iguales	.174	.322	1.190
	Indisciplina y disruptividad	-.381	.042	.683*
	Autoestima (+)	-.481	.038	.618
	Autoestima (-)	.272	.115	1.312
<b>Victimas <math>\beta_0 = -.096</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.446	.021	.640
	Indisciplina y disruptividad	.936	.000	2.550*
	Autoestima (+)	-.150	.617	.861
	Autoestima (-)	.137	.521	1.147
<b>Agresores <math>\beta_0 = .979</math></b>	Ajuste social con los iguales	- 1.068	.000	.344
	Indisciplina y disruptividad	-.128	.493	.880
	Autoestima (+)	-.032	.903	.969
	Autoestima (-)	1.018	.000	2.768*
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0 = 1.421</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.715	.000	.489
	Indisciplina y disruptividad	.743	.000	2.103*
	Autoestima (+)	-.540	.050	.583
	Autoestima (-)	.571	.005	1.769

\*Factor con un mayor OR

Respecto de la categoría de referencia de las víctimas es el ajuste social con los iguales el factor más influyente tanto para el grupo de espectadores como para el de espectadores. En cuanto a los agresores el factor más destacable es el de la autoestima negativa (ver tabla 39).

Tabla 39.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia “VÍCTIMAS”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0=.792</math></b>	Ajuste social con los iguales	.620	.003	1.858*
	Indisciplina y disruptividad	-1.318	.000	.268
	Autoestima (+)	-.331	.270	.718
	Autoestima (-)	.134	.538	1.144
<b>Espectadores <math>\beta_0=.096</math></b>	Ajuste social con los iguales	.446	.021	1.562*
	Indisciplina y disruptividad	-.936	.000	.392
	Autoestima (+)	.150	.617	1.162
	Autoestima (-)	-.137	.521	.872
<b>Agresores <math>\beta_0=1.075</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.622	.001	.537
	Indisciplina y disruptividad	-1.064	.000	.345
	Autoestima (+)	.118	.702	1.126
	Autoestima (-)	.881	.000	2.413*
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0=1.517</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.269	.159	.764
	Indisciplina y disruptividad	-.193	.246	.825
	Autoestima (+)	-.390	.209	.677
	Autoestima (-)	.433	.053	1.542

\*Factor con un mayor OR

Para la categoría de referencia de los agresores los datos indican que los factores más influyentes dentro de cada uno de los roles de participación, estarían en el ajuste social con los iguales tanto para los no implicados como para los espectadores, y por otro lado se destacaría la indisciplina y disruptividad para las víctimas y los agresores victimizados (ver tabla 40).

Tabla 40.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia “AGRESORES”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0 = -.283</math></b>	Ajuste social con los iguales	1.242	.000	3.461*
	Indisciplina y disruptividad	-.254	.222	.776
	Autoestima (+)	-.450	.083	.638
	Autoestima (-)	-.747	.000	.474
<b>Espectadores <math>\beta_0 = -.979</math></b>	Ajuste social con los iguales	1.068	.000	2.909*
	Indisciplina y disruptividad	.128	.493	1.136
	Autoestima (+)	.032	.903	1.032
	Autoestima (-)	-1.018	.000	.361
<b>Víctimas <math>\beta_0 = -1.075</math></b>	Ajuste social con los iguales	.622	.001	1.863
	Indisciplina y disruptividad	1.064	.000	2.897*
	Autoestima (+)	-.118	.702	.888
	Autoestima (-)	-.881	.000	.414
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0 = .443</math></b>	Ajuste social con los iguales	.353	.031	1.423
	Indisciplina y disruptividad	.871	.000	2.389*
	Autoestima (+)	-.508	.062	.601
	Autoestima (-)	-.448	.022	.639

\*Factor con un mayor OR

Finalmente para la categoría de los agresores victimizados observamos como el ajuste social se revela como el factor más influyente tanto para los no implicados como para los espectadores. Además, los datos indican que es la autoestima negativa la variable que más impacta en el grupo de los agresores (ver tabla 41).

Tabla 41.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en bullying tradicional en la categoría de referencia “AGRESORES VICTIMIZADOS”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No implicados <math>\beta_0 = -.725</math></b>	Ajuste social con los iguales	.889	.000	2.433*
	Indisciplina y disruptividad	-1.125	.000	.325
	Autoestima (+)	.059	.829	1.061
	Autoestima (-)	-.299	.143	.742
<b>Espectadores <math>\beta_0 = -1.421</math></b>	Ajuste social con los iguales	.715	.000	2.044*
	Indisciplina y disruptividad	-.743	.000	.476
	Autoestima (+)	.540	.050	1.717
	Autoestima (-)	-.571	.005	.565
<b>Víctimas <math>\beta_0 = -1.517</math></b>	Ajuste social con los iguales	.269	.159	1.309
	Indisciplina y disruptividad	.193	.246	1.213
	Autoestima (+)	.390	.209	1.477
	Autoestima (-)	-.433	.053	.648
<b>Agresores <math>\beta_0 = -.443</math></b>	Ajuste social con los iguales	-.353	.031	.703
	Indisciplina y disruptividad	-.871	.000	.419
	Autoestima (+)	.508	.062	1.663
	Autoestima (-)	.448	.022	1.565*

\*Factor con un mayor OR

En base a estas valoraciones, podemos decir que en general los datos mantienen que la variable ajuste social con los iguales actúa como factor influyente de los fenómenos de implicación activa con respecto a los de no implicación o a los espectadores. Es decir, la variable disminuye la probabilidad de pertenencia de ser víctima, agresor y agresor victimizado con respecto a los otros dos roles de no implicación directa (no implicados y espectadores).

Sin embargo, para la indisciplina y disruptividad se ofrecen unos resultados inversos estableciéndose como un factor que aumenta la probabilidad de implicación en el fenómeno con respecto a los grupos de no implicados y víctimas, exceptuando para los agresores que no ofrece significatividad con esos roles de no implicados y espectadores. Lo que sí ocurre con los agresores es que la variable actúa disminuyendo la probabilidad de verse implicados con respecto a las víctimas, un resultado curioso

pues disminuye la probabilidad de pertenencia de los primeros con respecto a las víctimas. Además, la variable también actúa como factor de riesgo con los agresores victimizados cuando usamos de referencia a los agresores.

En el caso de la autoestima positiva, los resultados solo nos indicaron que este factor aumenta la posibilidad de pertenecer al grupo de espectadores con respecto a los no implicados. Por último, consideramos la autoestima negativa que funciona como un factor relevante para el grupo de los agresores si los comparamos con los grupos de no implicados, espectadores y víctimas, siendo el *OR* de los dos últimos muy elevado e influyendo considerablemente en la función de pertenencia al grupo de agresor. Pero, también se observa una relación que aumenta la probabilidad de pertenencia al grupo de los agresores victimizados en relación a espectadores, pero que disminuye esa probabilidad si los comparamos con los agresores.

Con todo ello, podemos calcular las ecuaciones generales de predicción logística que nos permitirán deducir, a partir de nuestros parámetros, la probabilidad de pertenencia en un grupo o en otro para cada uno de roles estudiados.

Por tanto, generaremos cinco funciones para cada grupo de referencia, y usaremos como categoría de referencia todos los grupos: “*no implicados*”, “*espectadores*”, “*víctimas*”, “*agresores*” y “*agresores victimizados*”. De tal forma que, las ecuaciones generalizadas compararán cada uno de ellos con los otros 4 perfiles de referencia. Asignando  $Y=0$  al grupo de *no implicados* (referencia),  $Y=1$  al corpus de *espectadores*,  $Y=2$  al de *víctimas*,  $Y=3$  al de *agresores*, y por último  $Y=4$  *agresores victimizados*, las 4 funciones logit se expresan de la siguiente manera:

Con los resultados anteriores podemos construir las 5 funciones logit para cada grupo de referencia pero como ya dijimos hemos de considerar que el modelo no cambia, independientemente del grupo de referencia que usemos, las ecuaciones producirán los mismos resultados aunque los coeficientes sean distintos por este motivo, y para nuestro propósito de modelado, sólo hará falta construir un grupo de 5 funciones en relación a un solo grupo de referencia ya que los resultados de las probabilidades son iguales.



La ecuación logit general para cada una de los roles es:

$$g_j = \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{j}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{0}{x}\right)}\right) = \beta_{j0} + \beta_{j1}X_1 + \beta_{j2}X_2 + \dots + \beta_{jp}X_p$$

La probabilidad general queda entonces:

$$p(Y) = \frac{j}{x} = \pi_j = \frac{e^{g_j(x)}}{1 + \sum_{n=j}^p e^{g_n(x)}}$$

Para la categoría de referencia (no implicado):

$$p(Y = 0) = \frac{0}{x} = \pi_j = \frac{1}{1 + \sum_{n=1}^p e^{g_n(x)}}$$

Para terminar la ecuación predictiva sólo tenemos que sustituir los valores de  $\beta$  para cada categoría de la variable explicada o dependiente teniendo entonces una función  $g_j$  para cada categoría, y la sustituiremos en la ecuación de probabilidad general de pertenencia (ver anexos).

A modo ilustrativo generaremos un modelo de predicción de nuestra variable dependiente usando como categoría de referencia los “agresores victimizados” (ver tabla 41) con el objetivo de clarificar los valores de los coeficientes que aparecerán en la ecuación matemática que determinará la probabilidad de pertenencia a este grupo. Deberemos construir una ecuación logit para cada categoría, menos para la de referencia, por tanto la estructura de las matrices sería la siguiente:

$$\begin{aligned} g_{NI} &= \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{NI}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{NI0} + \beta_{NI1}X_1 + \beta_{NI2}X_2 + \beta_{NI3}X_3 + \beta_{NI4}X_4 \\ &= -0.725 + 0.889(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES}) \\ &\quad - 1.125(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad + 0.059(\text{AUTOESTIMA+}) - 0.299(\text{AUTOESTIMA-}) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} g_E &= \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{E}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{E0} + \beta_{E1}X_1 + \beta_{E2}X_2 + \beta_{E3}X_3 + \beta_{E4}X_4 \\ &= -1.421 - 0.715(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES}) \\ &\quad - 0.743(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad + 0.540(\text{AUTOESTIMA+}) - 0.571(\text{AUTOESTIMA-}) \end{aligned}$$

$$g_V = \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{V}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{V0} + \beta_{V1}X_1 + \beta_{V2}X_2 + \beta_{V3}X_3 + \beta_{V4}X_4$$

$$= -1.517 + 0.269(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES})$$

$$+ 0.193(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD})$$

$$+ 0.390(\text{AUTOESTIMA+}) + 0.433(\text{AUTOESTIMA-})$$

$$g_A = \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{A}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{A0} + \beta_{A1}X_1 + \beta_{A2}X_2 + \beta_{A3}X_3 + \beta_{A4}X_4$$

$$= -1.517 + 0.269(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES})$$

$$+ 0.193(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD})$$

$$+ 0.390(\text{AUTOESTIMA+}) + 0.433(\text{AUTOESTIMA-})$$

Podemos usar la fórmula  $p(Y = 0) = \frac{0}{x} = \pi_j = \frac{1}{1 + \sum_{n=1}^p e^{g_n(x)}}$

Pero es más sencillo saber que la suma de todas las probabilidades es el espacio muestral completo unidad.

$$p(Y = NI) + p(Y = E) + p(Y = V) + p(Y = A) + p(Y = AV) = 1$$

Por tanto para calcular la probabilidad de pertenencia al grupo de referencia basta con despejar en la ecuación el que sea, en nuestro caso queda:

$p(Y = AV) = 1 - [p(Y = NI) + p(Y = E) + p(Y = V) + p(Y = A)]$  Y no tenemos que calcular esta ecuación.

Una vez que tenemos todas las ecuaciones logit, sustituimos para cada ecuación general

$$p(Y) = \frac{j}{x} = \pi_j = \frac{e^{g_j(x)}}{1 + \sum_{n=j}^p e^{g_n(x)}}$$

$$p(NI) = \frac{j}{x} = \pi_{NI} = \frac{e^{g_{NI}}}{1 + \sum_{n=j}^p e^{g_n}}$$

Donde  $\sum_{n=0}^p e^{g_n(x)} = e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}$

Quedando para todos los grupos

$$p(NI) = \frac{j}{x} = \pi_{NI} = \frac{e^{g_{NI}}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

$$p(E) = \frac{j}{x} = \pi_E = \frac{e^{g_E}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

$$p(V) = \frac{j}{x} = \pi_V = \frac{e^{g_V}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

$$p(A) = \frac{j}{x} = \pi_A = \frac{e^{g_A}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

Y

$$p(AV) = 1 - [p(NI) + p(E) + p(V) + p(A)]$$

Con lo que ya tenemos todos los datos para poder calcular cualquier probabilidad de pertenencia a un grupo a partir de las variables independientes que son significativas en el modelo, sustituyendo en las ecuaciones los valores de los coeficientes y los valores de las variables predictoras (ver ejemplo práctico en anexo 5).

#### *ii.- Resultados del modelo de Análisis Discriminante de bullying tradicional*

Al igual que ocurriera en la regresión logística multinomial para la aplicación del análisis discriminante desarrollaremos varias etapas que nos permitirán la construcción del modelo. Así, consideraremos el estudio de los perfiles de *bullying* tradicional a partir de todas aquellas variables que hayan resultado significativas en los análisis univariantes.

Para poder realizar el análisis se hace necesario que se cumplan una serie de requisitos. De esta forma, la prueba *M de Box* para la igualdad de matrices de las covarianzas de los grupos da como resultado que éstas no son iguales arrojando significatividad y por tanto rechazando la hipótesis nula de igualdad (*M de Box* = 91.416,  $p < .01$ ). Por otro lado, la normalidad univariante analizada con la prueba *Kolmogorov-Smirnov* para cada una de las variables deduce la no normalidad de estas.

A pesar de que no se cumplen los requisitos previos para realizar el análisis discriminante, como ya comentamos en el capítulo 3, esta prueba nos servirá como orientación e información adicional al análisis de regresión, el cual no requiere supuestos tan restrictivos. De esta manera, presentamos los valores en las siguientes tablas (ver tablas 42, 43, 44 y 45).

Tabla 42.

*Autovalores de las funciones del análisis discriminante para bullying tradicional*

<b>Función</b>	<b>Autovalor</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>	<b>Correlación canónica</b>
<b>1</b>	.267 <sup>a</sup>	70.4	70.4	.459
<b>2</b>	.110 <sup>a</sup>	28.9	99.3	.314
<b>3</b>	.003 <sup>a</sup>	.7	100.0	.053

Como vemos los autovalores de las matrices nos extraen tres funciones discriminantes de las cuales, la tercera, casi no nos proporciona información adicional por aportar sólo un 0.7% de variabilidad al modelo (ver tabla 43).

Tabla 43.

*Estadístico Lambda de Wilks para bullying tradicional*

<b>Contraste de las funciones</b>	<b>Lambda de Wilks</b>	<b>chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
<b>1 a la 3</b>	.709	257.316	12	.000
<b>2 a la 3</b>	.899	79.994	6	.000
<b>3</b>	.997	2.085	2	.353

La prueba de *Lambda de Wilks* también nos sugiere la eliminación de la tercera función discriminante ya que su valor no es significativo para la Función 3 (ver tabla 43).

Tabla 44.

*Matriz de estructura para bullying tradicional*

	Función		
	1	2	3
<b>Ajuste Social</b>	-.813*	.246	-.527
<b>Indisciplina y disruptividad</b>	.612	.770*	-.179
<b>Autoestima negativa</b>	.554	-.362	-.749*

La aportación de las variables independientes a las funciones discriminantes se reparten principalmente en las dos primeras funciones, sin embargo, vemos que la carga de la autoestima negativa influye sobre todo en la última de las funciones, la cual, hemos eliminado por no aportarnos ninguna información. Con esto concluimos que aunque en un principio esta variable entraba en nuestro análisis, en realidad no aportará variabilidad al modelo y no producirá casi efecto en el resultado final de las funciones discriminantes, por lo que puede ser, también desechada de la interpretación (ver tabla 44 y 45).

Tabla 45.

*Funciones en los centroides dentro de los grupos de bullying tradicional*

Perfil Completo <i>Bullying</i> Tradicional	Función		
	1	2	3
<b>No implicados</b>	-.505	-.129	-.068
<b>Espectadores</b>	-.444	.052	-.058
<b>Victimas</b>	.339	.634	-.020
<b>Agresores</b>	.603	-.474	-.027
<b>Agresores victimizados</b>	.647	.248	-.058

Eliminamos la tercera dimensión de los centroides pues hemos excluido esa función discriminante (ver tabla 45). De esta manera la figura nos presenta la siguiente distribución de los perfiles (ver figura 22).

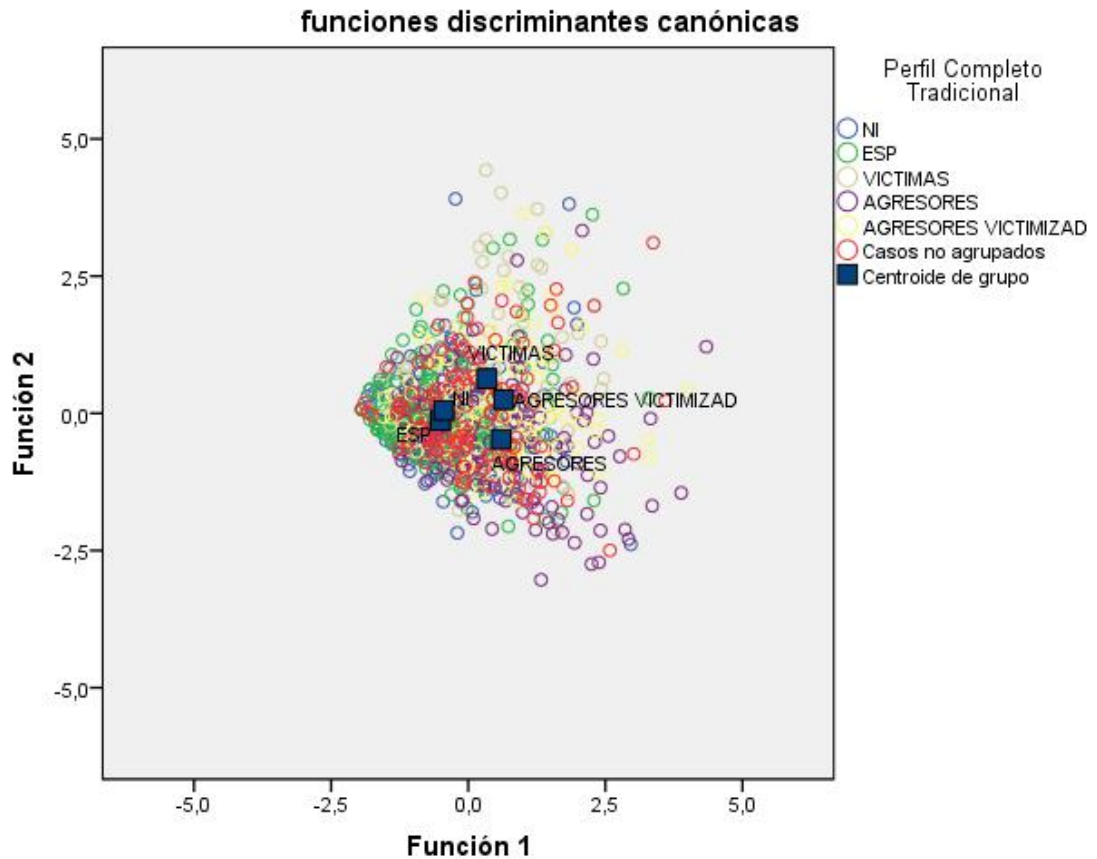


Figura 22. Representación de las funciones discriminantes para *bullying* tradicional

Observando la matriz de estructura vemos que el ajuste social aporta mucho peso en la Función 1 de manera inversa (signo negativo). A medida que crece el ajuste social, la Función 1 decrecerá o se moverá por la zona izquierda del eje de coordenadas.

Por tanto, mirando el figura, basado en los centroides de los grupos, podemos afirmar que el aumento de esta variable implica que las funciones clasifiquen a los sujetos como no implicados y espectadores, grupos de no implicación directa en el fenómenos. Por otro lado, si el ajuste social disminuye, nos encontramos en la parte derecha del Eje de la Función 1 a los roles de implicación directa, tales como víctimas, agresores y agresores victimizados.

Con respecto a la variable “indisciplina y disruptividad” vemos como hay una relación directa con la Función 2, por lo que podemos decir que el aumento de esta variable hace crecer esta función verticalmente y su disminución reduce los valores de este eje vertical. Si seguimos observando la figura podemos deducir que el aumento del

“indisciplina y disruptividad” hace que las funciones discriminen a favor de los grupos de víctimas y agresores victimizados, y por el contrario, si disminuyen los valores de esta variable, las funciones clasificarán los sujetos como agresores. Por lo que podemos deducir que esta variable está muy relacionada con la victimización.

*b.- Estadísticos descriptivos y explicativos en las dimensiones de victimización y agresión injustificada*

Para evaluar el fenómeno desde las dimensiones de agresión y victimización realizamos los primeros análisis que nos permitirán observar diferencias significativas con respecto a cada una de las demás variables estudiadas (sexo, curso, ajuste social con los iguales, ajuste a las normas sociales, indisciplina y disruptividad, autoestima positiva, autoestima negativa y rendimiento académico). Para ello se seleccionaron, como análisis univariados, la prueba T de Student para detectar diferencias significativas entre las medias de cada grupo y por otro lado, correlaciones de Pearson para revelar las posibles correlaciones y su grado entre las variables.

Así, distinguiremos en primer lugar el sexo como una característica influyente en el fenómeno. En las tablas siguientes (ver tabla 46 y 47) se muestran los descriptivos en cada tipo de rol para las pruebas correspondientes.

Tabla 46.

*Estadísticos descriptivos de victimización y agresión según el sexo*

		Estadísticos de grupo				
		Sexo	N	M	D.T.	E.T
<b>Victimización</b>	Hombre		581	.998	.849	.035
	Mujer		534	.832	.842	.036
<b>Agresión Injustificada</b>	Hombre		605	.979	.836	.034
	Mujer		561	.585	.654	.027

Tabla 47.

*Prueba de muestras independientes según el sexo*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	d de Cohen's
<b>Victimización</b>	Se han asumido varianzas iguales	.295	.587	3.276	1113	.001	.166	.847
<b>Agresión Injustificada</b>	No se han asumido varianzas iguales	28.876	.000	8.994	1132.457	.000	.394	.755

Los resultados de la prueba T para la igualdad de medias indican que existen diferencias significativas entre las dos variables y el sexo. Esto indica que con respecto a la victimización, los hombres presentan medias más elevadas que las mujeres. Lo mismo ocurre con la agresión injustificada, en la que la diferencia de las medias es aún más elevada.

Con respecto al curso, los resultados indican que existen diferencias significativas entre las medias de las dos variables (ver tabla 48 y 49). Estas diferencias, aunque pequeñas, indican que las dos dimensiones establecidas para el *bullying* tradicional tienen puntuaciones más altas en 6° que en 5° de primaria.

Además, la *d* de Cohen es suficientemente elevada en ambas pruebas como para considerarlas adecuadamente válidas.

Tabla 48.

*Estadísticos descriptivos de victimización y agresión según el curso*

Estadísticos de grupo					
	Curso	N	M	D.T.	E.T
<b>Victimización</b>	5°	551	.901	.831	.035
	6°	573	.944	.874	.036
<b>Agresión Injustificada</b>	5°	578	.724	.737	.030
	6°	599	.856	.817	.033



Tabla 49.

*Prueba de muestras independientes según el curso*

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	d de Cohen's
<b>Victimización</b>	Se han asumido varianzas iguales	1.555	.213	-.836	1122	.403	-.042	.854
<b>Agresión Injustificada</b>	No se han asumido varianzas iguales	5.853	.016	-.925	1169.65	.004	-.132	.780

Por último, para medir el grado de relación lineal con las demás variables utilizadas en este estudio el coeficiente de correlación de Pearson nos arrojó los siguiente índices (ver tabla 50).

Tabla 50.

*Estadísticos descriptivos de las variables personales e interpersonales*

	N	M	D.T
Ajuste social con los iguales	1076	2.939	.793
Ajuste a las normas sociales	1139	3.348	.635
Indisciplina y disruptividad	1151	.843	.731
Autoestima positiva	1097	3.359	.518
Autoestima negativa	1094	1.923	.678
Rendimiento académico	1110	1.69	.881
Victimización	1124	.901	.782
Agresión Injustificada	1177	.708	.721

Tabla 51.

*Correlaciones de Pearson para Victimización y Agresión Injustificada*

	Ajuste social con los iguales	Ajuste a las normas sociales	Indisciplina y disruptividad	Rendimiento académico	Autoestima positiva	Autoestima negativa
<b>Victimización</b>	-.496*	-.254*	.270*	.087*	-.199*	.357*
<b>Agresión Injustificada</b>	-.339*	-.544*	.568*	.109*	-.139*	.167*

\*Correlaciones mayores a 0.4.

Los resultados indican la existencia de algún tipo de correlación entre todos los pares de coeficientes en algunos casos, aunque las pruebas de hipótesis han salido significativas, el coeficiente es muy cercano a 0, por lo que no destacan especialmente y su significatividad podría estar comprometida con el elevado tamaño de la muestra. A pesar de ello, observamos grados de asociación considerablemente más altos entre la victimización y el ajuste social con los iguales y en la relación de la agresión injustificada con el ajuste a las normas sociales y la indisciplina y disruptividad (ver tabla 51).

Si nos detenemos en el tipo de correlación entre las variables, distinguimos que una correlación inversa para la victimización con el ajuste social entre los iguales, así como para la agresión injustificada y el ajuste a las normas sociales; pero, directa si consideramos la agresión injustificada y la indisciplina y disruptividad. Lo cual indica, si la relación es directa, que cuando aumenta una, aumenta la otra, y si la relación es inversa revela lo contrario, es decir si aumenta una, disminuye la otra. Por lo que podemos decir que, por ejemplo, si aumenta la agresión injustificada la variable al ajuste a las normas sociales tenderá a bajar y a aumentar la indisciplina y disruptividad.

Por último, aunque en menor medida, destacamos una pequeña correlación inversa entre la agresión injustificada y el ajuste social con los iguales, y también una relación directa entre la victimización y la autoestima negativa. Lo cual nos permite describir que a medida que aumenta la implicación de los escolares en agresión

disminuye su ajuste social con los iguales pero también, que la implicación en victimización aumenta la probabilidad de poseer una autoestima negativa.

Una vez realizados los diferentes modelos por pasos para eliminar posibles variables que no deban entrar en el modelo pero que sí hayan salido significativamente relevantes en los análisis univariados, las variables independientes que han quedado finalmente para la regresión (ajuste social, ajuste a las normas sociales, indisciplina y disruptividad, autoestima negativa) de la victimización son las mostradas a continuación junto con las especificaciones de dicho modelo (ver tabla 52 y 53).

Tabla 52.

*Modelo de regresión lineal para la victimización*

	Modelo	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.	R <sup>2</sup> Corregida
1	Regresión	177.525	4	95.789	.000	.326
	Residual	361.392	780			

Tabla 53.

*Modelo de regresión lineal para la victimización II*

	Modelo	Coeficientes no estandarizados	
		$\beta_p$	Error típ.
1	(Constante)	1.276	.221
	X <sub>1</sub> Ajuste Social	-.487 ( $\beta_1$ )	.035
	X <sub>2</sub> Ajuste a las normas sociales	.131 ( $\beta_2$ )	.055
	X <sub>3</sub> Indisciplina y disruptividad	.223 ( $\beta_3$ )	.044
	X <sub>4</sub> Autoestima negativa	.226 ( $\beta_4$ )	.039

Haciendo un examen de los coeficientes de la recta de regresión vemos como el ajuste social tiene una influencia inversamente proporcional a la victimización, a medida que la primera aumenta, disminuye la segunda. Por el contrario, las otras tres variables, ajuste a las normas sociales, indisciplina y disruptividad y la autoestima negativa tienden a hacer crecer nuestra variable dependiente.

En cuanto a la agresión injustificada al igual que en la victimización, una vez realizados los diferentes modelos por pasos para eliminar posibles variables que no deban entrar en el modelo pero que sí hayan salido significativamente relevantes en los análisis univariados, las variables independientes que han quedado finalmente para la regresión de la Victimización son las mostradas a continuación junto con las especificaciones de dicho modelo (ver tabla 54 y 55):

Tabla 54.

*Modelo regresión lineal para la agresividad injustificada*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.	R <sup>2</sup> Corregida	
1	Regresión	205.248	4	144.692	.000	.413
	Residual	288.669	814			

Tabla 55.

*Modelo regresión lineal para la agresividad injustificada*

Modelo	Coeficientes no estandarizados	
	$\beta_p$	Error típ.
(Constante)	1.962	.182
X <sub>1</sub> Ajuste Social	-.176 ( $\beta_1$ )	.029
X <sub>2</sub> Ajuste a las normas sociales	-.274 ( $\beta_2$ )	.047
X <sub>3</sub> Indisciplina y disruptividad	.445 ( $\beta_3$ )	.038
X <sub>4</sub> Rendimiento académico	-.065 ( $\beta_4$ )	.026

Si observamos los coeficientes de la recta de regresión vemos como el ajuste social, el ajuste a las normas sociales y el rendimiento académico tienen una influencia inversamente proporcional a la agresión, a medida que las primeras aumentan, disminuye la variable dependiente. Por el contrario la indisciplina y disruptividad a las normas tiende a hacer crecer nuestra variable predicha. Destacamos como el rendimiento tiene una influencia muy inferior al resto de variables al tener un coeficiente muy pequeño con respecto a las demás.

Una vez establecidos los coeficientes que modelan la relación entre la variable dependiente (dimensiones de victimización y agresión) y las variables independientes

(ajuste social entre iguales, rendimiento académico, etc) podemos desarrollar el método matemático general que se establece para la regresión lineal y que es:

$$Y_j = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p$$

Sustituyendo los valores podemos establecer la ecuación lineal para las variables agresión injustificada y victimización podremos predecir el valor de nuestra variable dependiente a partir de valores introducidos en las variables explicativas.

$$Y_j = 1.962 + -0.176 \text{ Ajuste Social} + -0.274 \text{ Ajuste a las normas sociales} \\ + 0.445 \text{ Desajuste a las normas sociales} \\ - 0.065 \text{ Rendimiento académico}$$

#### 4.2.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y EXPLICATIVOS PARA CYBERBULLYING

Como establecíamos al inicio de este capítulo en esta sección se analizará el fenómeno *cyberbullying* desde una clasificación amplia de los roles participantes (no implicados, espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados), en base a los que abordaremos la dinámica en función de los mismos parámetros personales e interpersonales que utilizamos para el caso del *bullying* tradicional.

Para el análisis de las potenciales relaciones en cada tipo de rol, se utilizaron los contrastes de proporciones ( $\chi^2$ ), tomando como referencia los residuos tipificados corregidos (valores superiores a |1.96| para un intervalo de confianza del 95%), acreditando relaciones significativas entre el sexo de los diferentes roles implicados en *cyberbullying*,  $\chi^2(4, 1187) = 18.547, p < .01; C = .124$ . Los coeficientes de contingencia calculados nos indican una fuerte independencia al ser cercanos a 0. Sin embargo, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en función del curso,  $\chi^2(4, 1197) = 6.252, p = .18; C = .072$ .

Para el caso del *cyberbullying* el análisis de los resultados indicó que existen las diferencias significativas encontradas en el sexo describen que son los chicos los que más están involucrados en los roles de “agresor victimizado” y de “agresor” (ver tabla

56). En cuanto a ellas, podemos encontrar una relación significativa con respecto al perfil de las “no implicadas”.

Tabla 56.

*Porcentaje de escolares, niños y niñas, implicados en los diferentes roles del cyberbullying*

	Niño	Niña
<b>No implicado</b>	50.5%	49.5%*
<b>Espectadores</b>	54.2%	45.8%
<b>Victima</b>	45.9%	54.1%
<b>Agresor</b>	70.8%*	29.2%
<b>Agresor Victimizado</b>	72.5%*	27.5%

\*Residuos tipificados corregidos > |1.96|

En cuanto al curso a pesar de los estadísticos no describen diferencias significativas los porcentajes indican la existencia de una mayor presencia de los agresores en 5º de primaria, y de las víctimas y agresores victimizados en 6º de primaria (ver tabla 57).

Tabla 57.

*Porcentaje de escolares según curso para el cyberbullying*

	5º de primaria	6º de primaria
<b>No implicado</b>	50.6%	49.4%
<b>Espectadores</b>	43.9%	56.1%
<b>Victima</b>	41.4%	58.6%
<b>Agresor</b>	54.5%	45.5%
<b>Agresor Victimizado</b>	43.9%	56.1%

Para el resto de variables evaluadas los estadísticos obtenidos para cada uno de los factores demuestran que las medias más elevadas se encuentran en las variables ajuste social con los iguales, ajuste a las normas sociales y autoestima. Y, las medias más bajas se vislumbran en la indisciplina y disruptividad (ver tabla 58). Por lo que en general, los escolares andaluces estén o no implicados en el fenómeno *cyberbullying*, se describen como personas ajustadas a su contexto y con buena autoestima.

Tabla 58.

*Roles en cyberbullying según las variables personales e interpersonales*

	<b>Roles de <i>Bullying</i></b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>D.T.</b>	<b>E. T</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Games-Howell /Tukey</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
<b>Ajuste social con los iguales</b>	No Implicados	707	3.037	.744	.027	9.279	.000	1°≠2°,3°,4°	.909
	Espectadores	134	2.827	.814	.070			2°≠1°	
	Victimas	94	2.634	.938	.096			3°≠1°	
	Agresores	57	2.666	.900	.119				
	Agresores Victimizados	32	2.738	.740	.130				
	Total	1024	2.942	.794	.024				
<b>Ajuste a las normas sociales</b>	No Implicado	741	3.451	.556	.020	30.061	.000	1°≠3°,4°,5°	.477
	Espectadores	141	3.333	.658	.055			2°≠4°,5°	
	Victimas	98	3.139	.689	.069			3°≠1°,4°	
	Agresores	63	2.794	.793	.099			4°≠1°,2°,3°	
	Agresores Victimizados	39	2.771	.780	.124			5°≠1°,2°	
	Total	1082	3.345	.639	.019				
<b>Indisciplina y disruptividad</b>	No Implicado	753	.725	.653	.023	24.998	.000	1°≠3°,4°,5°	.699
	Espectadores	140	.915	.863	.072			2°≠4°	
	Victimas	101	1.070	.716	.071			3°≠1°,4°	
	Agresores	63	1.468	.828	.104			4°≠1°,2°,3°	
	Agresores Victimizados	37	1.335	.858	.141			5°≠1°	
	Total	1094	.845	.737	.022				
<b>Autoestima positiva</b>	No Implicado	750	3.395	.496	.018	4.097	.003		.938
	Espectadores	141	3.355	.550	.046				
	Victimas	104	3.273	.503	.049				
	Agresores	57	3.218	.566	.075				
	Agresores Victimizados	38	3.162	.687	.111				
	Total	1090	3.361	.518	.015				

<b>Autoestima negativa</b>	No Implicado	749	1.845	.652	.023	4.958	.000	1°≠3°	.780
	Espectadores	140	1.941	.619	.052			2°≠3°	
	Victimas	104	2.256	.738	.072			3°≠1°,2°	
	Agresores	56	2.071	.738	.098				
	Agresores Victimizados	38	2.179	.760	.123				
	Total	1087	1.920	.678	.020				
<b>Rendimiento académico</b>	No Implicado	757	1.63	.849	.031	3.062	.003	1°≠4°	.615
	Espectadores	148	1.74	.906	.074				
	Victimas	103	1.81	.961	.095				
	Agresores	62	2.02	.932	.118			4°≠1°	
	Agresores Victimizados	38	1.84	.945	.153				
	Total	1108	1.69	.881	.026				

\*1° = No implicados, 2° = Espectadores, 3° = Víctimas, 4° = Agresores, 5° = Agresores Victimizados



Los datos de las pruebas ANOVA presentan diferencias significativas entre los grupos (ver tabla). Además, en general los estadísticos de eta cuadrado son suficientemente elevados como para que el tamaño del efecto muestral no produzca errores. Aunque deberemos tomar con precaución los resultados obtenidos para el ajuste a las normas sociales ya que eta cuadrado indica un valor inferior a .5 lo cual podría comprometer los resultados.

De esta manera, como se aprecia (ver tabla 58), las diferencias de medias entre los grupos para el ajuste social con los iguales indican que los “no implicados” tienen medias más elevadas con respecto a los “espectadores”, “víctimas” y “agresores”.

Por otro lado y en relación al ajuste a las normas sociales los “no implicados” tienen medias mayores que las “víctimas”, “agresores” y “agresores victimizados” y los “espectadores” hacen lo mismo con respecto a los “agresores” y “agresores victimizados”. Además, las “víctimas” tienen también medias más elevadas que los “agresores”. En lo que respecta a la indisciplina y disruptividad se observa un fenómeno parecido pero de manera inversa al ajuste social a las normas. Así, los “no implicados” tienen las medias más bajas en desajuste que las “víctimas”, “agresores” y “agresores victimizados” y los “espectadores” y las “víctimas” tienen medias más bajas con respecto a los “agresores”.

Para la autoestima negativa, vemos como los “no implicados” y los “espectadores” tienen medias más bajas que las “víctimas”. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurriera en otras variables similares donde se observaban los mismos efectos pero inversamente, la autoestima positiva no presenta diferencias entre los grupos.

Y por último, el rendimiento solamente presenta diferencias entre los “no implicados” y los “agresores” siendo los primeros los que tienen medias más bajas que los segundos.

### *i.- Resultados del modelo de Regresión Logística Multinomial de cyberbullying*

Tras la elaboración de los diferentes modelos por pasos con el objetivo de eliminar aquellas variables que no deban entrar en el modelo, pero que sí hayan salido

significativamente relevantes en los análisis univariados, las variables independientes que finalmente han quedado para la regresión de los implicados en *cyberbullying* fueron el ajuste social con los iguales, la indisciplina y disruptividad, la autoestima positiva y el sexo.

Como ya hicieramos para el caso de *bullying* tradicional, analizaremos la influencia de los factores resultantes en cada uno de los grupos de implicados en *cyberbullying* testando el modelo con todas las categorías referencia. Sin embargo, queremos anotar los resultados obtenidos muestran la misma actuación de los factores independientemente del grupo de referencia por el que se opte (ver anexo 4).

Para el caso del grupo de referencia de los no implicados los datos evidencian, según su *Odds Ratio*, que la autoestima negativa es el factor que mayor influencia presenta en las víctimas y el ajuste social con los iguales el atributo que más predomina en los agresores y agresores victimizados (ver tabla 59).

Tabla 59.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia “NO IMPLICADOS”*

<b>Categorías</b>	<b>Variabes</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>Espectadores</b> $\beta_0 = -1.910$	Ajuste a las normas sociales	-.124	.567	.883
	Indisciplina y disruptividad	.302	.104	1.353
	Autoestima (-)	.155	.327	1.168
	Sexo	.156	.466	1.169
<b>Víctimas</b> $\beta_0 = -1.307$	Ajuste a las normas sociales	-.559	.011	.572
	Indisciplina y disruptividad	.293	.150	1.340
	Autoestima (-)	.560	.001	1.750*
	Sexo	-.385	.115	.680
<b>Agresores</b> $\beta_0 = -1.320$	Ajuste a las normas sociales	-.877	.001	.416
	Indisciplina y disruptividad	.672	.003	1.958
	Autoestima (-)	.175	.433	1.191
	Sexo	.802	.026	2.229*
<b>Agresores Victimizados</b> $\beta_0 = -.460$	Ajuste a las normas sociales	-1.189	.000	.304
	Indisciplina y disruptividad	.107	.718	1.113
	Autoestima (-)	.291	.284	1.338
	Sexo	.912	.037	2.489*

\*Factor con un mayor *OR*

Si consideramos el grupo de referencia de los espectadores de *cyberbullying* los datos indican que el factor más influyente pero de signo negativo es el ajuste a las normas sociales que se destaca en los roles de agresor y agresor victimizado (ver tabla 60).

Tabla 60.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia “ESPECTADORES”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0=1.910</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.124	.567	1.133
	Indisciplina y disruptividad	-.302	.104	.739
	Autoestima (-)	-.155	.327	.856
	Sexo	-.156	.466	.856
<b>Víctimas <math>\beta_0=.603</math></b>	Ajuste a las normas sociales	-.434	.115	.648
	Indisciplina y disruptividad	-.009	.970	.991
	Autoestima (-)	.404	.054	1.498
	Sexo	-.541	.071	.582
<b>Agresores <math>\beta_0=.590</math></b>	Ajuste a las normas sociales	-.753	.013	.471*
	Indisciplina y disruptividad	.370	.160	1.447
	Autoestima (-)	.019	.940	1.019
	Sexo	.645	.107	1.907
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0=1.450</math></b>	Ajuste a las normas sociales	-1.065	.002	.345*
	Indisciplina y disruptividad	-.195	.552	.823
	Autoestima (-)	.136	.648	1.145
	Sexo	.756	.108	2.129

\*Factor con un mayor *OR*

Para la categoría de referencia de las víctimas se observa como el ajuste a las normas sociales es el factor más influyente en el grupo de los no implicados. Pero también, el sexo (chicos) aparece como un factor relevante en el grupo de los agresores y agresores victimizados (ver tabla 61).

Tabla 61.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia “VÍCTIMAS”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0=1.307</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.559	.011	1.748*
	Indisciplina y disruptividad	-.293	.150	.746
	Autoestima (-)	-.560	.001	.571
	Sexo	.385	.115	1.470
<b>Espectadores <math>\beta_0=-.603</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.434	.115	1.544
	Indisciplina y disruptividad	.009	.970	1.009
	Autoestima (-)	-.404	.054	.667
	Sexo	.541	.071	1.718
<b>Agresores <math>\beta_0=-.013</math></b>	Ajuste a las normas sociales	-.318	.283	.727
	Indisciplina y disruptividad	.379	.164	1.461
	Autoestima (-)	-.385	.133	.680
	Sexo	1.186	.004	3.276*
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0=-.847</math></b>	Ajuste a las normas sociales	-.630	.061	.532
	Indisciplina y disruptividad	-.186	.576	.831
	Autoestima (-)	-.268	.372	.765
	Sexo	1.297	.007	3.657*

\*Factor con un mayor *OR*

En relación a la categoría de los agresores los datos indican como el ajuste a las normas sociales aparece como el factor más influyente para los grupos de los no implicados y de los espectadores. Por otro lado, ser chico se constituye como un factor influyente pero de  $\beta$  negativo en el grupo de las víctimas (ver tabla 62).

Tabla 62.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia “AGRESORES”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0=1.320</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.877	.001	2.404*
	Indisciplina y disruptividad	-.672	.003	.511
	Autoestima (-)	-.175	.433	.840
	Sexo	-.802	.026	.449
<b>Espectadores <math>\beta_0=-.590</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.753	.013	2.123*
	Indisciplina y disruptividad	-.370	.160	.691
	Autoestima (-)	-.019	.940	.981
	Sexo	-.645	.107	.524
<b>Víctimas <math>\beta_0=.013</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.318	.283	1.375
	Indisciplina y disruptividad	-.379	.164	.684
	Autoestima (-)	.385	.133	1.470
	Sexo	-1.186	.004	.305*
<b>Agresores Victimizados <math>\beta_0=.861</math></b>	Ajuste a las normas sociales	-.312	.378	.732
	Indisciplina y disruptividad	-.565	.099	.568
	Autoestima (-)	.117	.719	1.124
	Sexo	.110	.839	1.117

\*Factor con un mayor *OR*

Finalmente, con el grupo de agresores victimizados como referente los datos muestran como el ajuste a las normas sociales es el factor más influyente para espectadores y no implicados en el fenómeno. Por último, vemos como el sexo (chicos) también es un factor influyente pero de signo negativo para el grupo de las víctima (ver tabla 63).

Tabla 63.

*Coefficientes de las variables independientes de los perfiles en cyberbullying en la categoría de referencia “AGRESORES VICTIMIZADOS”*

<b>Categorías</b>	<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Sig</b>	<b>Exp(B) OR</b>
<b>No Implicados <math>\beta_0 = .460</math></b>	Ajuste a las normas sociales	1.189	.000	3.284*
	Indisciplina y disruptividad	-.107	.718	.898
	Autoestima (-)	-.291	.284	.747
	Sexo	-.912	.037	.402
<b>Espectadores <math>\beta_0 = -1.450</math></b>	Ajuste a las normas sociales	1.065	.002	2.900*
	Indisciplina y disruptividad	.195	.552	1.215
	Autoestima (-)	-.136	.648	.873
	Sexo	-.756	.108	.470
<b>Víctimas <math>\beta_0 = -.847</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.630	.061	1.878
	Indisciplina y disruptividad	.186	.576	1.204
	Autoestima (-)	.268	.372	1.308
	Sexo	-1.297	.007	.273*
<b>Agresores <math>\beta_0 = -.861</math></b>	Ajuste a las normas sociales	.312	.378	1.366
	Indisciplina y disruptividad	.565	.099	1.759
	Autoestima (-)	-.117	.719	.890
	Sexo	-.110	.839	.896

\*Factor con un mayor *OR*

En general podemos indicar como los resultados concretan que el ajuste a las normas sociales es un factor que disminuye la probabilidad de los escolares de estar implicados en los roles más activos de la dinámica *cyberbullying* (víctimas, agresores y agresores victimizados) con respecto a los roles de no implicados y espectadores. Destacamos el elevado valor de *OR* de los “agresores victimizados” con respecto a los “no implicados”.

El efecto de la indisciplina y disruptividad sobre los datos no resultan tan definitorio como el factor anterior. Aun así podemos establecer una pequeña relación de influencia que aumenta las posibilidades de pertenecer al grupo de los agresores con respecto al de los no implicados. De forma análoga, la autoestima negativa presenta

unos resultados significativos pobres, de los que solo podemos decir que influye aumentado la probabilidad de ser víctimas si lo comparamos con los no implicados.

Si focalizamos el sexo, usando el masculino como referencia, cuando se analiza diferenciadamente según los roles de implicación los resultados lo han presentado como un factor que aumenta las posibilidades de ser los agresores y agresores victimizados con respecto a los no implicados y con las víctimas. Siendo quizás más destacable la relación de los agresores victimizados (con respecto a las víctimas) quienes tienen más posibilidad de ser chicos.

Por último, nos interesaría avanzar en la construcción de un modelo que nos permitiera establecer un pronóstico para identificar la probabilidad exacta de los factores de riesgo que intervienen en la implicación de *cyberbullying*. Para ello, se deberán calcular las ecuaciones generales de predicción logística a partir de las cuales podremos deducir, en base a nuestros parámetros, la probabilidad de pertenencia en un grupo o en otro para cada uno de roles estudiados.

Al igual que para el caso de acoso generaremos cinco funciones para cada grupo de referencia, y usaremos como categoría de referencia todos los grupos: “*no implicados en cyberbullying*”, “*espectadores en cyberbullying*”, “*víctimas en cyberbullying*”, “*agresores en cyberbullying*” y “*agresores victimizados en cyberbullying*”. De tal forma que, las ecuaciones generalizadas compararán cada uno de ellos con los otros 4 perfiles de referencia. Asignando  $Y=0$  al grupo de *no implicados en cyberbullying* (referencia),  $Y=1$  al corpus de *espectadores en cyberbullying*,  $Y=2$  al de *víctimas en cyberbullying*,  $Y=3$  al de *agresores en cyberbullying*, y por último  $Y=4$  *agresores victimizados en cyberbullying*, las 4 funciones logit se expresan de la siguiente manera:

La ecuación logit general para cada una de los roles es:

$$g_j = \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{j}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{0}{x}\right)}\right) = \beta_{j0} + \beta_{j1}X_1 + \beta_{j2}X_2 + \dots + \beta_{jp}X_p$$



La probabilidad general queda entonces:

$$p(Y) = \frac{j}{x} = \pi_j = \frac{e^{g_j(x)}}{1 + \sum_{n=j}^p e^{g_n(x)}}$$

Para la categoría de referencia (no implicado):

$$p(Y = 0) = \frac{0}{x} = \pi_j = \frac{1}{1 + \sum_{n=1}^p e^{g_n(x)}}$$

Como ejemplo ilustrativo generaremos un modelo de predicción de nuestra variable dependiente usando como categoría de referencia los “agresores victimizados” (ver tabla 63) con el objetivo de clarificar los valores de los coeficientes para cada variable independiente, así como su constante.

Los valores de las constantes para cada una de las ecuaciones son los siguientes:

Deberemos construir una ecuación logit para cada categoría, menos para la de referencia, por tanto.

$$\begin{aligned} g_{NI} &= \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{NI}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{NI0} + \beta_{NI1}X_1 + \beta_{NI2}X_2 + \beta_{NI3}X_3 + \beta_{NI4}X_4 \\ &= 0.460 + 1.189(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) \\ &\quad - 0.107(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad - 0.291(\text{AUTOESTIMA NEGATIVA}) - 0.912(\text{SEXO}(H)) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} g_E &= \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{E}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{E0} + \beta_{E1}X_1 + \beta_{E2}X_2 + \beta_{E3}X_3 + \beta_{E4}X_4 \\ &= -1.450 + 1.065(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) \\ &\quad - 0.136(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad + 0.540(\text{AUTOESTIMA NEGATIVA}) - 0.756(\text{SEXO}(H)) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} g_V &= \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{V}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{V0} + \beta_{V1}X_1 + \beta_{V2}X_2 + \beta_{V3}X_3 + \beta_{V4}X_4 \\ &= -0.847 + 0.630(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) \\ &\quad + 0.186(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad + 0.268(\text{AUTOESTIMA NEGATIVA}) - 1.297(\text{SEXO}(H)) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 g_A &= \ln\left(\frac{P\left(Y = \frac{A}{x}\right)}{P\left(Y = \frac{AV}{x}\right)}\right) = \beta_{A0} + \beta_{A1}X_1 + \beta_{A2}X_2 + \beta_{A3}X_3 + \beta_{A4}X_4 \\
 &= - .0861 + 0 .312(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) \\
 &\quad + 0 .565(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\
 &\quad - 0 .117(\text{AUTOESTIMA NEGATIVA}) - 0 .11(\text{SEXO}(H))
 \end{aligned}$$

Podemos usar la fórmula  $p(Y = 0) = \frac{0}{x} = \pi_j = \frac{1}{1 + \sum_{n=1}^p e^{g_n(x)}}$

Pero es más sencillo saber que la suma de todas las probabilidades es el espacio muestral completo unidad.

$$p(Y = NI) + p(Y = E) + p(Y = V) + p(Y = A) + p(Y = AV) = 1$$

Por tanto para calcular la probabilidad de pertenencia al grupo de referencia basta con despejar en la ecuación el que sea, en nuestro caso queda:

$p(Y = AV) = 1 - [p(Y = NI) + p(Y = E) + p(Y = V) + p(Y = A)]$  Y no tenemos que calcular esta ecuación.

Una vez que tenemos todas las ecuaciones logit, sustituimos para cada ecuación general

$$p(Y) = \frac{j}{x} = \pi_j = \frac{e^{g_j(x)}}{1 + \sum_{n=j}^p e^{g_n(x)}}$$

$$p(NI) = \frac{j}{x} = \pi_{NI} = \frac{e^{g_{NI}}}{1 + \sum_{n=j}^p e^{g_n}}$$

Donde  $\sum_{n=0}^p e^{g_n(x)} = e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}$

Quedando para todos los grupos

$$p(NI) = \frac{j}{x} = \pi_{NI} = \frac{e^{g_{NI}}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

$$p(E) = \frac{j}{x} = \pi_E = \frac{e^{g_E}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

$$p(V) = \frac{j}{x} = \pi_V = \frac{e^{g_V}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

$$p(A) = \frac{j}{x} = \pi_A = \frac{e^{g_A}}{1 + e^{g_{NI}} + e^{g_E} + e^{g_V} + e^{g_A}}$$

Y

$$p(AV) = 1 - [p(NI) + p(E) + p(V) + p(A)]$$

Ahora ya tenemos todos los datos que nos permitirán calcular cualquier probabilidad de pertenencia a un grupo de implicación, a partir de las variables independientes que son significativas en el modelo, sustituyendo en las ecuaciones los valores de los coeficientes y los valores de las variables predictoras. Aunque como ya hemos planteado si usamos otra categoría de referencia las ecuaciones serán diferentes al variar los coeficientes pero las probabilidades calculadas no variarán pues representan el mismo modelo predictivo (ver ejemplo práctico en anexo 8).

#### *ii.- Resultados del Análisis Discriminante en cyberbullying*

Sobre el mismo objetivo de establecer la influencia de las variables personales e interpersonales sobre los roles de implicación en la dinámica del ciberacoso utilizaremos el análisis discriminante para analizar las posibles influencias de unos sobre otros. Para ello, partiremos de todas aquellas variables que hayan resultado significativas en los análisis univariantes.

En la tabla 64 podemos ver las medias y desviaciones típicas de cada uno de los roles participantes en la dinámica para los factores indisciplina y disruptividad y ajuste a las normas sociales. Los resultados indican que las medias más corresponden al ajuste a las normas sociales prácticamente en todos los grupos, sin embargo podemos observar cómo son aquellos que no tiene un papel activo en la dinámica (espectadores y víctimas) los que presentan las mayores medias seguidos de los que tiene un papel activo (víctimas, agresores victimizados y agresores) dentro de los que destacamos a las víctimas como las que mayor media presentan.

Tabla 64.

*Estadísticos descriptivos para el análisis discriminante en cyberbullying*

Perfiles de <i>Cyberbullying</i>		M	D.T.
No Implicados en <i>cyberbullying</i>	Ajuste a las normas sociales	3.465	.545
	Indisciplina y disruptividad	.721	.650
Espectadores de <i>cyberbullying</i>	Ajuste a las normas sociales	3.339	.669
	Indisciplina y disruptividad	.910	.836
Víctimas de <i>cyberbullying</i>	Ajuste a las normas sociales	3.139	.696
	Indisciplina y disruptividad	1.037	.695
Agresores de <i>cyberbullying</i>	Ajuste a las normas sociales	2.785	.791
	Indisciplina y disruptividad	1.479	.821
Agresores Victimizados de <i>cyberbullying</i>	Ajuste a las normas sociales	2.727	.788
	Indisciplina y disruptividad	1.357	.862
Total	Ajuste a las normas sociales	3.353	.639
	Indisciplina y disruptividad	.842	.731

Para la comprobación de los requisitos del análisis discriminante se realizó la prueba *M de Box*, para la igualdad de matrices de las covarianzas de los grupos, y la prueba *Kolmogorov-Smirnov* de normalidad univariante. A pesar de que los resultados de la primera prueba demuestra que no existe homogeneidad de las matrices de varianzas y covarianzas, arrojando significatividad y por tanto rechazando la hipótesis nula de igualdad ( $M de Box = 130.285, p < .00$ ), y que los datos de la segunda no muestran la normalidad de estas, podemos servirnos de ellas como orientación e información adicional al posterior análisis de regresión, que como ya hemos descrito no requiere supuestos tan restrictivos. De esta manera los resultados se muestran en las siguientes tablas (ver tabla 65, 66, 67 y 68):

Tabla 65.

*Autovalores de las funciones del análisis discriminante para cyberbullying*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	.139 <sup>a</sup>	97.5	97.5	.349
2	.004 <sup>a</sup>	2.5	100.0	.059

Como vemos en los resultados, una sola función nos explica un alto porcentaje de varianza por lo que podemos ir deduciendo que será esta la función que nos sirva para hacer la interpretación de las aportaciones y cargas de las variables a las funciones (ver tabla 65).

Tabla 66.

*Estadístico de Lambda de Wilks para cyberbullying*

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
<b>1 a la 2</b>	.875	135.440	8	.000
<b>2</b>	.996	3.593	3	.309

Además los contrastes de *Lambda de Wilks* sólo salen significativos para la Función 1, lo que sugiere ignorar para el análisis la Función 2 (ver tabla 66).

Tabla 67.

*Matriz de estructura para cyberbullying*

	Función	
	1	2
<b>Ajuste a las normas sociales</b>	.951*	.308
<b>Indisciplina y disruptividad</b>	-.834*	.552

La matriz de estructura sigue sugiriéndonos que la Función 2 no recibe ninguna aportación sustancial de las variables independientes y todas las cargas de correlaciones intra-grupos combinadas se refieren a la Función 1 (ver tabla 67).

Con todos estos datos ya estamos en disposición de eliminar la Función 2 como función y exponemos a continuación los centroides de los grupos de *cyberbullying* (ver tabla 68).

Tabla 68.

*Funciones en los centroides dentro de los grupos de cyberbullying*

Funciones en los centroides de los grupos		
Perfil Completo de <i>cyberbullying</i>	Función	
	1	2
No Implicados	.199	-.011
Espectadores	-.055	-.095
Víctimas	-.360	-.037
Agresores	-1.023	-.105
Agresores Victimizados	-1.022	-.210

A continuación, para mejor interpretación de las aportaciones de las funciones a la clasificación de los grupos, mostramos la figura de las funciones en relación a los centroides de los grupos (ver figura 23).

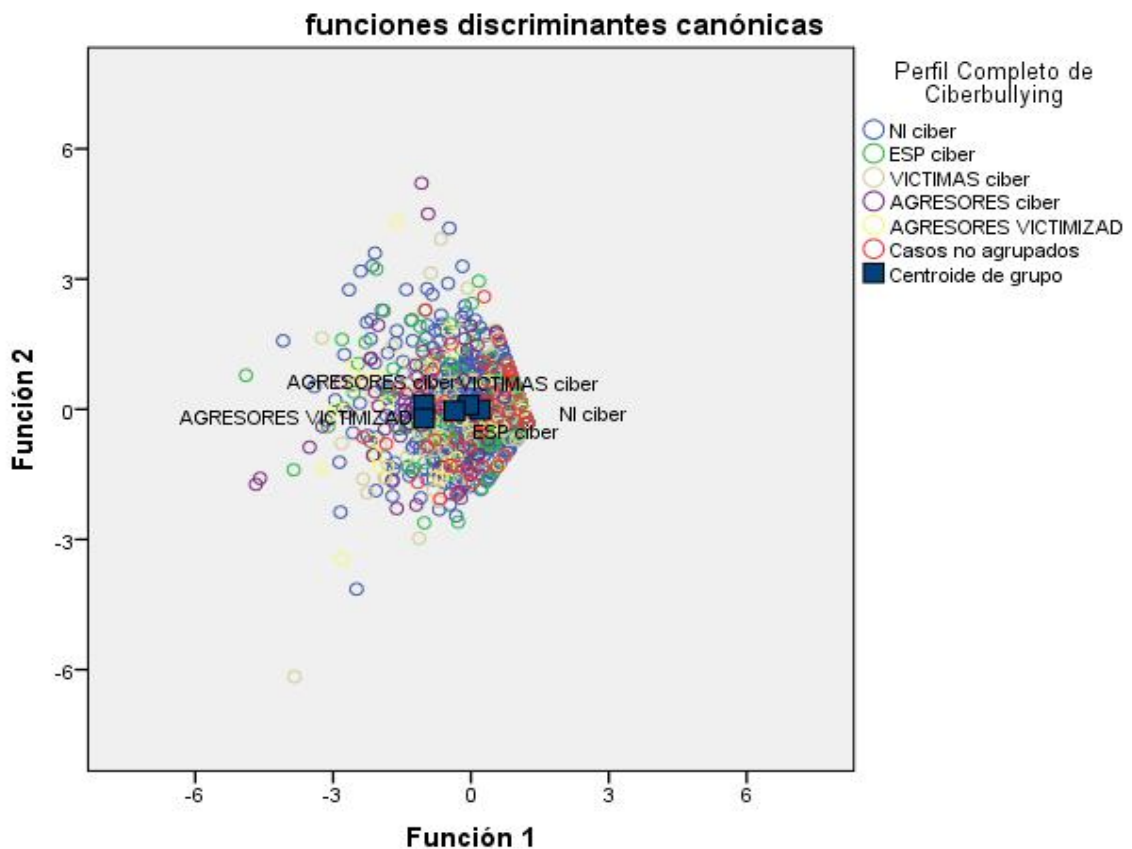


Figura 23. Representación de las funciones discriminantes para *cyberbullying*

En este caso, la interpretación es más sencilla que en análisis discriminante para *bullying* tradicional ya que sólo necesitamos interpretar una función discriminante. De esta manera, la matriz de estructura nos permite observar como “el ajuste a las normas” tiene una relación directa con la función conservada y la “indisciplina y disruptividad” tiene una relación inversa. Además estas relaciones son bastante fuertes, sobre todo para la primera, muy cercana al 1. Por tanto, el aumento del ajuste de las normas hace que el eje horizontal se mueva hacia la derecha y el aumento de la variable “indisciplina y disruptividad” hace que el eje se mueva hacia la izquierda. Mirando el figura vemos que a la izquierda nos encontramos con los centroides de los grupos de agresores y agresores victimizados y hacia la derecha del eje horizontal nos encontramos con los roles de no implicados y espectadores, quedando en el centro las víctimas.

En conclusión, podemos establecer que los casos con valores elevados de “ajuste a las normas” nos arrojarán en las funciones discriminantes grupo de no implicación y el aumento del “indisciplina y disruptividad” nos desplazan a resultados con algún grado de implicación, y un aumento mayor, sobre todo, nos desplazan a los roles de cyberagresión.

#### 4.3. CONEXIÓN ENTRE *BULLYING* Y *CYBERBULLYING*

Nuestro último objetivo pretendía establecer una comparativa entre los fenómenos *bullying* y *cyberbullying* (objetivo 6). Para conocer la asociación que puede haber entre los roles implicados en ambos fenómenos se ha realizado una tabla cruzada de contingencia de cada una de las categorías. Como no se satisficieron los requisitos básicos para poder realizar el test de Chi-cuadrado con todas las clases de implicación, por encontrar un alto porcentaje de celdas con frecuencias esperadas inferiores a 5, se unificaron los roles relacionadas para conseguir frecuencias más elevadas. Las nuevas categorías quedaron agrupadas en 5 siendo estas: *no implicados* (NI), *espectadores* (E), *víctimas* (V), *agresores* (A) y *agresores victimizados* (AV).

Tabla 69.

*Implicación en bullying tradicional y cyberbullying*

<i>CYBERBULLYING</i>	<i>BULLYING</i>				
	NI	E	V	A	AV
NI	21.49%*	20.99%*	7.57%	11.71%*	6.96%*
E	1.41%**	4.74%*	1.82%	3.23%	1.92%
V	0.50%**	1.41%**	0.81%	4.24%**	2.83%
A	0.40%**	0.81%**	1.41%**	0.71%	1.51%**
AV	0.10%**	0.50%**	0.71%	0.50%	1.72%**

\*Residuos tipificados corregidos >1.96

\*\*Residuos tipificados corregidos < -1.96

El resultado del test de chi-cuadrado demostró diferencias significativas entre las variables estudiadas y el coeficiente de contingencia nos ofreció un valor razonable de asociación entre los perfiles de *bullying* y *cyberbullying*,  $\chi^2(16, 991) = 170.488, p < .01, C = .383$  (ver tabla 69).

Hemos expuesto también los resultados de los residuos tipificados corregidos para ver qué categorías presentan mayor grado de asociación teniendo como referencia el valor de  $\pm 1.96$ . Viendo estos y consultado las tablas se han encontrado fuertes asociaciones entre “no implicados” y entre los “agresores victimizados” de ambos fenómenos, lo que significa que aquellos que no están implicados en un fenómeno tampoco lo están en el otro pero además, cuando hay un rol de agresor victimizado en un fenómeno ese rol también suele aparecer en el otro. Por otro lado, los casos en los que se es “víctima” vía *cyberbullying* tienden a asumir el papel de “agresores” y “agresores victimizados” por la tradicional y viceversa, al mismo tiempo que los agresores en *cyberbullying* se asocian a las víctimas de *bullying* tradicional.

Tras analizar los casos más significativos, la visión global de los residuos nos da una interpretación en la que podemos decir que los implicados de alguna forma en *cyberbullying* tienden a no pertenecer a los grupos de “no implicados” y “espectadores” lo que significa una asociación con algún tipo de implicación en *bullying*. Sin embargo, si consideramos los residuos desde la perspectiva del *bullying* tradicional no podemos hacer una valoración global y tendremos que mirar los casos concretos que nos arrojen significatividad.



Como complemento a la tabla de contingencia hemos utilizado el análisis de correspondencias simple que nos ayudará a corroborar los resultados de la prueba de chi-cuadrado además de descubrir posibles relaciones que no se muestren con estos análisis.

El análisis de correspondencia es una técnica de interdependencia que se basa en la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas. Se usa para representar las correspondencias entre variables categóricas haciendo uso de mapas perceptuales (Hair et al., 2005) que será la herramienta que usaremos para interpretar posibles correspondencias.

A continuación presentamos el siguiente mapa reducido en dos dimensiones (ver figura 24).

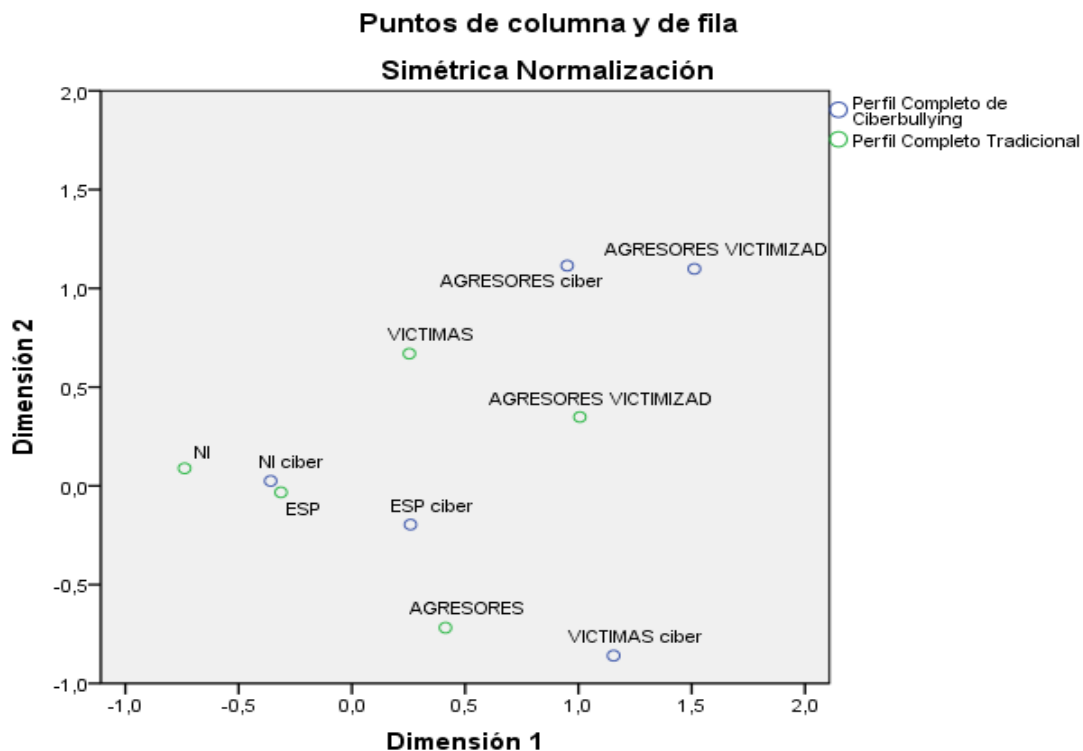


Figura 24. Representación de correspondencias entre *bullying* tradicional y *cyberbullying*

La figura nos ejemplifica unas correspondencias similares a las arrojadas por las tablas de contingencias. De esta manera, vemos como los no implicados de *cyberbullying* se traducen en “no implicación” y “espectadores” en la vía tradicional sobre todo con estos últimos. También vemos como las *víctimas* de *cyberbullying* se

relacionan con los *agresores* en *bullying* tradicional. Por último, los *agresores* de *cyberbullying* también se relacionan con los *agresores victimizados* en *bullying* tradicional.

Al estratificar la relación entre los fenómenos por sexos y edad obtenemos los siguientes resultados (ver tablas 70, 71, 72 y 73):

Si consideramos a los chicos los datos nos aportan una relación positiva entre los *no implicados* en *cyberbullying* y los grupos de *no implicación* y *espectadores* en *bullying* tradicional,  $\chi^2(16, 511) = 87.785, p < .01, C = .383$ . Del mismo modo, las *víctimas* de *cyberbullying* tienen una relación con los *agresores* y *agresores victimizados* del *bullying* tradicional; así mismo, los *agresores* de *cyberbullying* tienden a ser *víctimas* en *bullying* tradicional. Por último, observamos que los *agresores victimizados* vía *cyberbullying* suelen también serlo en el tradicional (ver tabla 70).

En cuanto a las relaciones negativas distinguimos como el grupo de los “*no implicados*” en *cyberbullying* tampoco suelen estarlo en tradicional y viceversa.

Tabla 70.

*Asociación en función del sexo (hombres)*

<i>CYBERBULLYING</i>	<i>BULLYING</i>				
	<i>NI</i>	<i>E</i>	<i>V</i>	<i>A</i>	<i>AV</i>
<i>NI</i>	16.63%*	20.94%*	8.02%**	11.55%**	9.59%**
<i>E</i>	1.76%	4.70%	1.96%	3.13%	1.96%
<i>V</i>	0.20%**	0.78%**	1.17%	3.72%*	2.54%*
<i>A</i>	0.39%**	0.78%**	2.74%*	0.78%	1.76%
<i>AV</i>	0.20%**	0.59%	0.98%	0.78%	2.35%*

\*Residuos tipificados corregidos >1.96

\*\*Residuos tipificados corregidos < -1.96

Las conductas de las alumnas descubren que las implicadas en general en cualquiera de los roles de *cyberbullying* también pertenecen a este grupo en *bullying* tradicional. Asimismo, aquellos que tienen algún grado de implicación en *cyberbullying* acaban perteneciendo al grupo “*agresores victimizados*”. Destacando además que las *víctimas* de *cyberbullying* también tienden a ser *agresores* en *bullying* tradicional (ver tabla 71).

La prueba de chi-cuadrado para las mujeres no ofrece suficiente confianza por tener un elevado porcentaje de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5 (44%)  $\chi^2(16, 473) = 96.433, p < .01, C = .412$ .

Tabla 71.

*Asociación en función del sexo (mujeres)*

<i>CYBERBULLYING</i>	<i>BULLYING</i>				
	<i>NI</i>	<i>E</i>	<i>V</i>	<i>A</i>	<i>AV</i>
<i>NI</i>	27.06%*	21.14%	7.19%	11.84%**	4.23%**
<i>E</i>	1.06%**	4.86%	1.48%	3.38%	1.90%
<i>V</i>	0.85%**	2.11%	0.42%	4.86%*	2.75%*
<i>A</i>	0.42%	0.63%	0.00%	0.63%	1.27%*
<i>AV</i>	0.00%**	0.42%	0.42%	0.21%	0.85%*

\*Residuos tipificados corregidos >1.96

\*\*Residuos tipificados corregidos < -1.96

La asociación de ambos fenómenos en función del curso destaca que los “no implicados”, “los espectadores” y los “agresores victimizados” en *cyberbullying* también presentan el mismo rol en *bullying* tradicional,  $\chi^2(16, 470) = 64.017, p < .01, C = .343$ . Por otro lado, las “víctimas” en *cyberbullying* suelen asumir el rol de “agresores” en *bullying* tradicional (ver tabla 72).

Tabla 72.

*Asociación en función del curso (5º)*

<i>CYBERBULLYING</i>	<i>BULLYING</i>				
	<i>NI</i>	<i>E</i>	<i>V</i>	<i>A</i>	<i>AV</i>
<i>NI</i>	23.19%*	20.00%	8.30%**	11.28%	8.94%**
<i>E</i>	1.49%**	4.89%*	0.64%	2.55%	1.06%
<i>V</i>	0.43%**	1.70%	1.06%	2.77%*	2.77%*
<i>A</i>	0.43%**	1.06%	1.28%	1.28%	1.49%
<i>AV</i>	0.00%**	0.64%	0.85%	0.43%	1.49%*

\*Residuos tipificados corregidos >1.96

\*\*Residuos tipificados corregidos < -1.96

En 6º de primaria los resultados descubren relaciones similares a las establecidas en 5º de primaria,  $\chi^2(16, 521) = 128.385, p < .01, C = .445$ . Diferenciando a los agresores de *cyberbullying* que tienden a ser víctimas en *bullying* tradicional (ver tabla 73).

Tabla 73.

*Asociación en función del curso (6°)*

<i>CYBERBULLYING</i>	<i>BULLYING</i>				
	<i>NI</i>	<i>E</i>	<i>V</i>	<i>A</i>	<i>AV</i>
<i>NI</i>	19.96%*	21.88%*	6.91%**	12.09%**	5.18%**
<i>E</i>	1.34%**	4.61%	2.88%	3.84%	2.69%
<i>V</i>	0.58%**	1.15%**	0.58%	5.57%*	2.88%*
<i>A</i>	0.38%	0.58%	1.54%*	0.19%**	1.54%*
<i>AV</i>	0.19%	0.38%	0.58%	0.58%	1.92%*

\*\*Residuos tipificados corregidos >1.96

\*\*Residuos tipificados corregidos < -1.96

# CHAPTER 5.

## DISCUSSION, CONCLUSIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

---

In order to give a structure to the results of the study we have carried out a comparative analysis involving theoretical contributions and progress made on investigations. This chapter presents a debate on the outcome achieved and also the most relevant findings. Finally, main constraints to fulfill this study will be assessed, as well as future lines of research which can lead to the understanding of bullying and cyberbullying.

### ***6.1. DISCUSSION***

#### ***6.1.1. PREVALENCE OF BULLYING AND CYBERBULLYING EN ANDALUSIA***

The first objective of our research was to find out what is the incidence and current condition of bullying and cyberbullying in Primary school centers in Andalusia, setting as hypothesis that during this stage traditional bullying (face-to-face bullying) was more common. Moreover, its impact in Andalusia was expected to decrease for the last ten years, since the first study about it was conducted..

The results confirm that levels of bullying in primary school in Andalusia are similar to those obtained in research focused on other developed countries (Frisén et al., 2008; Perren et al., 2010; Raskauskas & Stoltz, 2007; Smith et al., 2006; Wang et al., 2009). We have detected that overall index of direct involvement in aggression and victimization among peers (not considering witnesses) reaches 47.7%, a percentage located in the average established in similar studies in Spain and this educational period (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; 2007; Oñate & Piñuel, 2005; Rodríguez, 2010; Sánchez-Lacasa, 2009; Serrano & Iborra, 2005). Even if we take into account only the strictest way of understanding this phenomenon in the analysis of prevalence, that is to

say, only considering cases with persistent implication, we see that overall rate of involvement is 13.9%, comparable number reported in autonomous studies made in Spain (Garaigordobil & Oñera, 2008; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010).

However, the most outstanding in these results is brought out while comparing them with the last study in Andalusia related to the topic (SAVE project), conducted by Professor Ortega and colleagues (Ortega & Mora-Merchán, 2000). Verified data, only considering the frequency in the involvement, showed a decreasing number of students concerned in bullying in the third course of primary education, mainly in the victim role. This remarkable decrease could be a consequence of the application of preventive plans lately organized in Andalusia. We also might consider a diversion of individuals involved in abuse into cyberbullying, which is considered in the present text as a specific form of indirect harassment (Calmaestra, 2011; Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Monks, Ortega, Robinson, & Worlidge, 2009).

Prevalence of cyberbullying in Andalusian schools allow us to conclude that its numbers coincide with the European average and with other research that report this realm in this educational stage internationally (Almeida et al., 2008; Blaya, 2010; Burgess-Proctor et al., 2006; Hinduja & Patchin, 2013; McLoughlin, Burgess, & Meyricke, 2009; Tangen & Campbell, 2010; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; William & Guerra, 2007) and nationally (Calmaestra, 2011; Defensor del Pueblo, 2007; Sureda et al., 2009). Nevertheless, some research, mainly international, suggests a level of involvement that exceed considerably the level of Andalusian students, maybe owing to the inclusion of children and teenagers in the same study, being adolescence the period when we find more cyberbullying (Buelga et al., 2010; Keith & Martín, 2005; Li, 2008; Patchin & Hinduja 2012; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006).

### *6.1.2 BULLYING AND CYBERBULLYING IN PRIMARY: PERSONAL AND INTERPERSONAL FEATURES*

This investigation started with bullying and cyberbullying approached depending on either personal or interpersonal variables, based on the role of participants. The outcome has determined that factors related to the context among peers have a bigger impact in understanding the problems, confirming our starting

hypothesis, which emphasized social adjustment among peers and lack of discipline and disruptive situations as the most influential factors. Personal variables, despite being the factor which has always been more studied in relation to bullying, showed less influence.

The connection between involvement in bullying and cyberbullying and personal characteristics and context among peers was analyzed based on different roles of participants (children not involved in bullying, witnesses, victims, perpetrators and victimized perpetrators). In the specific case of bullying we also kept in mind victimization and aggression concepts to analyze their relationship with the following variables: sex, age, self-esteem, academic performance, social adjustment among peers, social rules adjustment and lack of discipline and disruptive situations in schools.

#### *Age and sex influence*

Considering age in face-to-face bullying, results support scientific literature affirmations that show inconsistency in different studies. In fact, we cannot establish a consensus over its effects, since data did not allow us to recognize significant differences. That is why we chose to analyze the scholar year, a concept similar to age, and the outcome showed its high influence in harassment. Nonetheless, we cannot assure which the specific roles would be since analyses for their classification (children not involved in bullying, witnesses, victims, perpetrators and victimized perpetrators) do not demonstrate impact over the phenomenon.

Variations found made us, taking into consideration victimization and unjustified aggression, move close to studies that claim that the scholar year is an explanatory factor in this problem (Avilés & Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Eslea & Rees, 2001; Fitzpatrick et al., 2007; Ortega & Mora-Merchán, 2000). On the other hand, from a wide vision of the roles, results are coherent with investigations that remark the absence of influence (Carney & Merrell, 2001; Cerezo, 2006). Maybe this lack of consensus can be noticed by methodology. We might also consider the sample to be limited exclusively to the last years of schooling, which would not let us study the

development of the phenomenon during the whole education phase, so we cannot confirm the parallel descent of age and risk of being involved in bullying.

Taking into account the sex of the participants, boys and girls have a different incidence in harassment. In this way, our study, which results are similar to another research, finds a notable connection with unjustified aggression, stating that boys are those who perpetrate unjustified aggressive behaviour more often. Moreover this kind of behavior seems to be associated to their direct forms of manifestation (Akiba, LeTendre, Baker, & Goesling, 2002; Gini, 2005; Lazzarin & Zambianchi, 2004; Pellegrini, 2002; Toldos, 2005).

Nevertheless, unlike other studies that indicate a clear involvement of girls in indirect types (Carbone-Lopez et al., 2010; Coyne et al., 2006; Murray-Close et al., 2007), our results do not find remarkable differences supporting them, perhaps because many behaviors do not demand direct communication and, as with cyberbullying, this differential characteristic has been established by some researchers as the causing the lack of existence of notable differences related to sex (Buelga et al., 2010).

Regarding cyberbullying and sex, the results prove that boys often are the perpetrators in the aggression, information confirmed by other studies related to primary education (Avilés, 2010; Calvete et al., 2010; Dehue et al., 2008; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Fanti, Demetruiou, & Hawa, 2012; Salmivalli & Pöyhönen, 2012). However, the leading role adopted by boys in cyberbullying does not continue parallel to their age, since the researches that approach secondary school students do not confirm this difference relative to genre (Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Smith et al., 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011).

Thus, the results obtained confirm our starting hypothesis that stands up for boys being more involved than girls in bullying and cyberbullying.

Sex introduces outstanding changes that help to explain involvement in this phenomenon. Data marked boys as those who are more likely to assume the role of victimized perpetrators, but the role of girls is not clear, although some studies claim



that they are usually victims (Dehue et al., 2008; Dooley et al., 2010; Estévez et al., 2010; Rivers & Noret, 2010).

Taking into account the scholar year, we did not find significant differences, information that is in agreement with assessments conducted by other authors (Almeida et al., 2008; Calmaestra et al., 2008; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Ortega et al., 2008a; Varjas et al., 2009). Probably the reason that we could not come across influence of this aspect might be that our study is limited to primary stage, and some other investigations consider that adolescence is the period with more frequent participations (Smith, 2012; Tokunaga, 2010).

### *Self-esteem importance*

Regarding self-esteem and abuse among peers, the outcome brings up evident influence in involvement in victimization and aggression, coinciding with other contributions from many studies (Card & Hodges, 2008; Cross et al., 2009; Delfabbro et al., 2006; Estévez et al., 2009; Hawker & Boulton, 2000; Martínez, Murgui, Musitu, & Monreal, 2008). Specifically, this study presents self-esteem as a factor that has to do with aggression roles (perpetrators and victimized perpetrators). Coinciding with supporting research findings that point out a low self-esteem in this group (Cerezo, 2002; Ortega, 2000), in contrast to others which display that perpetrators have high self-esteem. Probably this lack of consensus might be explained by the dimensions used to measure self-esteem; some of them make a difference between self-concept and self-esteem, concluding that perpetrators present a low self-concept but a high self-esteem (Oñederra, 2008). In this way, we move closer to ideas seen for instance in the theories of Martínez and colleagues (2008), which lay out that high self-esteem could be negatively related to violence in educational context.

If we considerer cyberbullying and its relationship with self-esteem, the results obtained bring up that low self-esteem is related to perpetrators and victimized perpetrators involved in phenomenon. But also the results shows it how a risk factor in relation to group victims not involved, information that agrees with investigations insist

on the low self-esteem that children involved in bullying have in general (Calmaestra, 2011; Estévez, 2010; Tokunaga, 2010).

According to our analysis of the relationship between bullying and cyberbullying and self-esteem, we can confirm our starting hypothesis establishing that this factor definitely conditions children involved in any kind of situation in this phenomenon.

### *Educational performance of children involved*

In the light of literature, there are no results endorsing children involved in bullying and cyberbullying with low educational achievements, so our starting hypothesis is not validated. In fact, although we find reasons to believe that aggression and victimization situations with Andalusian children are related to their educational performance, we cannot confirm its predictive and explanatory value nor talk about specific profiles relating to educational performance, despite a tendency in investigation which connect school failure to victimization experiences (Nakamoto & Schwartz, 2010) and problematic behavior (Briggs-Gowan & Carter, 2008; Preddy & Fite, 2012), as well as involvement in cyberbullying.

As regards cyberbullying and educational performance nor do we see significant proof associating them with involvement in this problem, which appears to be the opposite of what scientific literature has been stating (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Manke, 2005). Nonetheless, it makes sense if we accept that educational performance is a consequence of bullying, not taking into account its context; therefore, given that we did not find differences in traditional harassment, we should not find them either in aggressions via internet. In fact, some investigations have discovered similar results in both phenomena (Avilés, 2010; Li et al., 2012; Machmutow et al., 2012; Tokunaga, 2010).

*Relationship between social adjustment among peers and involvement*

Research on face-to-face bullying found that socio-affective relationships among peers represent an explanatory factor of harassment. Moreover,, social status becomes a differential characteristic between perpetrators and victims (Buelga et al., 2009; Cerezo & Ato, 2010; García, Sureda, & Monjas, 2010; Lucas et al., 2011; Ortega & Mora-Merchán, 2008).

Along the same lines, in this investigation results indicate a remarkable influence of social adjustment among peers and experiences of victimization and aggression. These findings made us realize that this interpersonal variable acts as a protective factor of children involved in bullying in an active way (victims, perpetrators or victimized perpetrators), confronting another roles of indirect involvement (children not involved in bullying and witnesses). Moreover, the first group shows lower social adjustment than the second one.

Within the group of children directly involved, we noticed that perpetrators show a higher social adjustment than victims. These results point out that perpetrators are popular among peers, status given by the rest of the group, which strengthens violent behavior with their attitudes (Buelga et al., 2009; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2011). In fact, social status is labeled in other investigations as a differential characteristic between perpetrators and victims (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Then, we would be talking about social skills performed to carry out their behavior (Garandeaus & Cillessen, 2006; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999), confronting the social incompetence that has been attributed to them by previous researches.

Relating to the group of victimized perpetrators, data analysis demonstrates a lower social adjustment not only with witnesses or group of children not involved but also with perpetrators. That information is in agreement with those studies which perceive them as children with a bad social adjustment (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Nansel et al., 2004; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Storch & Ledley, 2005) and also as a group tending to isolation (Estévez et al., 2009), probably because their participation in both roles (victims and perpetrators) give them a higher risk for suffering problems (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007).

As for cyberbullying, the outcome does not bring evidence about social adjustment among peers as an explanatory and predictive variable of roles of involvement. The fact that other investigations concede socio-affective relationships among peers as an explanatory factor of involvement in this kind of violence (Dehue et al., 2008; Hanish & Guerra, 2000) may be a consequence of taking into account other social behaviors in cyberspace, as exclusion of groups of friends, block in chat rooms or online games (Kolwaski et al., 2008; Williams et al., 2000). It would be necessary then to continue investigating in this kind of social relationships, including those through the internet, to determine their influence in social adjustment among peers.

#### *Adjustment to social rules and disruption and conflict*

Taking into account the research conducted by Isaacs, Voeten and Salmivalli (2012), results prove a moderating effect of rules in class between victimization and aggression; in this way, roles of lower involvement display a higher adjustment to social rules and a lower involvement in disruptive and conflictive behaviors.

Based on the above, we find that the group of perpetrators does not get used to rules easily, having many problems of indiscipline and disruptive behaviors, which has been confirmed by other research (Cerezo, 2002). Nevertheless, our results have also proved that victims and victimized perpetrators have problems of indiscipline and disruptive behaviors comparing them with children not involved directly in this kind of harassment, stating moreover that victims have a higher probability to have problems with rules in class. It all agrees with authors as Serrate (2007), who connects lack of discipline and disruptive behaviors directly with victims.

As in face-to-face bullying, investigations about cyberbullying found out that the influence of rules in class to control behavior of students may go beyond class or school environment (Patchin & Hinduja, 2013), outstanding that when these behaviors are labeled as inappropriate, children are less prone to participate. That is why the outcome obtained in bullying could spread to cyberbullying.

In this way, we find similar results in both bullying and cyberbullying, indicating that active involvement in this phenomenon increases the probability of

disruption problems and conflictive behavior, and that they could be explained as it was found by Patchin and Hinduja (2013).

### *6.1.3. CONNECTION BETWEEN BULLYING AND CYBERBULLING*

Finally, this research analyzed and established the connection or overlapping of bullying and cyberbullying, considering as hypothesis that a child involved in cyberbullying could also be involved in problems of traditional harassment (face-to-face bullying).

Relating to the study of connections existing between bullying and cyberbullying, the results point out that children involved in traditional bullying were also involved in cyberbullying, which supports our starting hypothesis. In fact, our data marked that a 28.9% of andalusian boys and girls involved in bullying admitted their implication in cyberbullying too. This is in agreement to other research (Del Rey, Elipe, & Ortega, 2012; Hinduja & Patchin, 2010; Swartz, 2009; Twyman, Saylor, Taylor, & Comeaux, 2010; Vandebosch & Van Cleemput, 2009). In spite of all this, this percentage is lower than other results found, because the majority covered secondary school, which percentages of involvement in cyberbullying are quite higher than in primary school, inter alia because of the access that teenagers have to emerging technologies.

Thus, as other researchers stated, being involved in cyberbullying appears to be related to traditional bullying (Salmivalli & Pöyhönen, 2012; Swartz, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009); precisely in Andalusian schools this is a factor that implies that being involved in cyberbullying at any level increases the probability of being involved in traditional bullying. However, results are not concluding if we consider bullying as a risk for cyberbullying.

Nevertheless, while exploring different roles we do not notice continuity in roles of victims and perpetrators. As suggested by Livingstone and colleagues (2011), Kowalski and colleagues (2012) and Schneider et al. (2012), results obtained denote the existence of an exchange between these roles, so that perpetrators of cyberbullying in primary school tend to be victims in traditional bullying and vice versa, victims of

cyberbullying are labeled as perpetrators and victimized perpetrators in traditional bullying. Possibly among the reasons justifying causal explanations of cyber perpetrators becoming bullying victims we find that the use of new technologies could be a mean to compensate what they are not able to do face to face (Ybarra & Mitchell, 2004).

Likewise, our results reflect a differential pattern of relationships between boys and girls as suggested by Erdur-Baker (2010), taking into account that in the case of girls the reciprocity of roles of both phenomenon decreases (although they present similar results to boys).

## 6.2 CONCLUSIONS

This research starts from exploring the prevalence of bullying and cyberbullying and the possible relationships between participation of roles involved in both situations and individual and context factors among peers in primary schools in Andalusia. The results allow us to affirm that prevalence of bullying and cyberbullying problems studied are similar to those found in national and international investigations, being traditional bullying more recurrent than cyberbullying. Traditional bullying appears in Andalusian schools less frequently if we compare it with the outcome obtained in the last study made about it in this region, ten years ago. Perhaps this decline in the level of involvement may be explained because there was a displacement to new ways of harassment, as cyberbullying. In fact, we found overlapping between students involved in both ways, which could be interpreted as a new indirect way to bully.

Poor social adjustment among peers, lack of discipline or disruptive problems and low self-esteem constitute a risk factors for bullying problems and abuse of power through the traditional way.

With respect to cyberbullying, we found four factors that appear to be defining and predictive in abuse among students. Bad social adjustment, lack of discipline or disruptive problems, low self-esteem or being a boy are the four variables that could determine to a greater extent the involvement in this phenomenon, and to a lesser degree the kind of role played.

All those environmental factors among peers continue reflecting the independent social dimension, governed by its own rules, in which bullying and cyberbullying problems are generated.

### **6.3 LIMITATIONS OF THE STUDY AND FUTURE LINES OF RESEARCH**

During our investigation we planned to advance knowledge on harassment among peers and cyberbullying in Andalusian students, but we cannot forget the limitations that we have found, matters that will encourage future lines of research.

Despite the sample that we used, broad enough to generalize the results, it was not possible to establish a distinction between casual and frequent behaviors of children involved in bullying and cyberbullying. Moreover, the short age interval chosen (from 10 to 12 years old) to talk about primary school stage did not allow establishing analysis related to age.

Among other limitations, we also highlight those related to cyberbullying. While our study focused mainly on exploring bullying after ten years since the first research on the phenomenon was conducted, using two different perspectives of analysis, we cannot forget that we also aimed to establish its development in different contexts. In that way, importance of studying cyberbullying, in a period of schooling with a significant lack of research, has been set aside into the background (in regard to traditional bullying) because of the structure of the questionnaire, did not allow us to obtain more variables. Therefore, our future proposals would follow that way, still uncharted.

The instruments that we employed also imposed certain limitations. Despite the questionnaire used was filled in by the students in the stipulated time frame, its length prevented some students from finishing the form; this affected a lot of tests which remained unfinished, causing the loss of information, mainly in the self-esteem section. It would also have been useful to add qualitative data that would have helped us to understand other aspects in the phenomenon; but unfortunately we could not analyze them.

Finally, we should mention that, connecting with all this limitations, the progress, as for presented results, emphasizes the importance of environmental variables among peers in bullying and cyberbullying. Because of this, we suggest as future lines of research several proposals that would study structural problems and new ways of understanding this research proposes.

So we consider that increasing the sample of Andalusian students by adding other courses would let us investigate the development of this phenomenon during the education years. Furthermore, in case of cyberbullying it could be particularly interesting to explore other aspects that are still unknown due to the lack of research, as starting age of students indirectly involved in this kind of harassment.

Likewise, explanatory models that we suggested in both dynamics, as interpersonal factors, could establish the foundations for other studies to examine these aspects and other environmental factors among peers, which could be in the own nature of this phenomenon. They also could make us get close to the idea of a wider construct which could host skills and abilities related to social development and social competence of children involved. But these results could also be used as a baseline for development of prevention and intervention plans, in which the environmental context among peers, as stated in our report, could get a leading role.





# BIBLIOGRAFÍA

---

- ABA (2009). *New research on cyberbullying highlights the role of parents in prevention*. Extraído el 18/08/2011 desde [http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/press\\_centre/news\\_archive/new\\_research\\_on\\_cyberbullying.aspx](http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/press_centre/news_archive/new_research_on_cyberbullying.aspx).
- ABC (2012, 2 de Enero). WhatsApp les da Nochebuena a los sms. Desciende el envío de mensajes de pago, sustituido por redes sociales y mensajería instantánea gratis. *ABC*. Extraído el 20/02/2012, desde <http://www.abc.es/20111227/medios-redes/abcp-whatsapp-nochebuena-20111227.html>.
- Aftab P (2010). *What is Cyberbullying?* <http://aftab.com/index.php?page=cyberbullying>. Extraído el 14/2/2013 desde [www.stopcyberbullying.org](http://www.stopcyberbullying.org).
- Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis*. Second edition, New York: Wiley-InterScience.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Ainsworth, M. & Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. En C. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.), *Attachment across the lifespan* (pp. 160-183). London: Tavistock/Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M., (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Akiba, M., LeTendre, G.K., Baker, D.P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.
- Almeida, A., Caurcel, M.J., & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Almeida, A., Marinho, S., Esteves, C., Gomes, S., & Correia, I. (2008). *Virtual but not less real: A study of cyber bullying and its relations with moral disengagement and empathy*. Comunicación presentada a la 20th Biennial. ISSBD Meeting,

- Würzburg (Germany).
- Alsaker, F.D. (2011). Lessons Learned from Research in Kindergarten. *Paper presented at the Biennial Meeting of the European Society for Developmental Psychology (Keynote address)*, Bergen, Norway.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro González, A., Rodríguez Pérez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-230.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27-41.
- Ang, R. P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., & Yilmaz, N. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 253–261.
- Arslan, S., Savaser, S., Hallett, V., & 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.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-209.
- Avilés, J. M. (2009). Ciberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J.M. & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –cuestionario sobre intimidación y maltrato ente iguales-. *Anales De Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying, *Journal of Community y Applied Psychology*, 19, 17-32.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory Study. *Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on” generation*. Extraído el 20/10/2011 desde <http://www.cyberbullying.ca>
- Benítez, J.L. & Justicia, F. (2006). “El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno”. *Revista de investigación socioeducativa*, 4, 81-93.
- Bentler, P.M. (1990), "Comparative Fit Indexes in Structural Models," *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-46.
- Beran, T. & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Berson, I. R. (2003). Grooming cybervictims: The psychosocial effects of online exploitation for youth. *Journal of School Violence*, 2(1), 5-18.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(1), 53-66.
- Boldizar, J. P., Perry, D. G., & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571–579.
- Bolman, C., Eppingbroek, A., & Völlink, T. (2012). Emotion-focused coping worsens depressive feelings and health complaints in cyber-bullied children. Manuscript submitted for publication.
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480–484.
- Boneva, B., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S., & Sklovski, I. (2006). Teenage communication in the instant messaging era. In R. Brynin & S. Kiesler (Eds.), *Information technology at home* (pp.612–672). Oxford: Oxford University Press.

- Boulton, M., Smith, P., & Cowie, H. (2010). Short-Term Longitudinal Relationships Between Children's Peer Victimization/Bullying Experiences and Self-Perceptions: Evidence for Reciprocity. *School Psychology International*, 31, 296-311.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1: Attachment). Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121, 957-962.
- Bringué, X. & Sádaba, Ch. (2011). *Menores y Redes sociales* Colección Foro Generaciones Interactivas / Fundación telefónica <http://www.generacionesinteractivas.org/page id=1678>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W., & Mahon, M. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents. Duke series in child development and public policy*. New York: Guilford.
- Brown, D. T. (2001). Developing strategies for collecting and presenting grooming evidence in a high tech world. *Update*, 14(11).
- Bryce, J. & Klang, M. (2009). Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences. *Information Security Technical Report*, 14(3), 160-166.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, Loneliness, Satisfaction with Life and Aggressive Behavior in Adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Bull, S. y Donner, A. (1987). The Efficiency of Multinomial Logistic Regression Compared with Multiple Group Discriminant Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 82, 118-1122.
- Buote, C.A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and

- psychological adjustment during adolescence. *Humanities and Social Sciences*, 62 (1).
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Cyberbullying: The victimization of adolescent girls. Extraído el 20/08/2010, desde [http://www.cyberbullying.us/cyberbullying\\_girls\\_victimization.pdf](http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_girls_victimization.pdf)
- Buss, D. & Shackelford, T.K. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 7(6), 605-619.
- Byrne, B. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. Canada: Psychology Press.
- Byrne, B.M. (1998), *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns, R.B. (1986). An evolutionary and developmental perspective on aggressive patterns. En C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings, y R. Iannotti (Eds.). *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 58-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A., & 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: VerlagEmpirischePädagogik.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93–105.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An Old Problem in a New Guise? *Australian Journal Of Guidance & Counseling*, 15(10), 68-76.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163.

- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.
- Card, N., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451-461.
- Carney, A. & Merrell, K. (2001). Bullying in schools. Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Casas, J.A, Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Covergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behaviour*, 29, 580-587.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402.
- Castejón, J.L. & Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Catena, A., Ramos, M. M., & Trujillo, H.M. (2003). *Análisis Multivariado. Un manual para investigadores*. Biblioteca Nueva, S. L. Madrid.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). [www.aufop.org/publica/reifp/02v5ni.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5ni.asp).
- Cerezo, F. (2009) Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Cerezo, F., Calvo, A., & Sánchez, C. (2004). *Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares*. Comunicación presentada al IV congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004, Actas del Congreso.
- Choulakian, V. & Almhana, J. (2001). An Algorithm for Nonmetric Discriminant Analysis. *Computational Statistics & Data Analysis*, 35, 253–264.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones (2012). Estudios, Estadísticas y Recursos documentales. Extraído el 21/03/12, desde <http://www.cmt.es/resultados-busqueda?q=estudios+de+acceso+a+internet+mediante+el+movil&x=0&y=0>.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 2, 65-83.
- Corcoran, L., Connolly, I., & O’Moore, M. (2008). *Cyberbullying: a new dimension to an old problem*. Comunicación presentada a la Psychological Society of Ireland Annual Conference, Tullow (Ireland).
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School Bullying: Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims and Defenders. *European Psychologist*, 13, 249-254.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K., & Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 33-51.
- Coyne, I. & Monks, C. (2011). *An overview of bullying and abuse across settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyne, I., Chesney, T., Logan, B., & Madden, N. (2009). Griefing in a virtual community: An exploration survey of second life residents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 214–221.
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). “We’re Not Friends Anymore! Unless. . .”: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294–307.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personal and individual*



- difference*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W. & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Mato, M. G. de, Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54 (2), 216-224.
- Crawley, D. (1979), 'Logistic Discrimination as an Alternative to Fisher's Linear Function. *New Zealand Statistician*, 14, 21-25.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1996) Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8 (2), 367-380.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142.
- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Monks, H., Dooley, J., & Hearn, L. (2012). Cyberbullying in Australia: Is school context related to cyberbullying behaviour?. *Wiley-Blackwell*, 75-98.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian covert bullying prevalence study (ACBPS)*. Perth: Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.
- Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Dattalo, P. (1994). A comparison of discriminant analysis and logistic regression. *Journal of Social Service Research*, 19 (3-4), 121-144.
- David-Ferdon, C. & Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- De la Torre, M., García, M., Villa, M., & Casanova, P. (2007). La autoestima y la violencia entre iguales en Segundo Ciclo de la ESO. *En Situación actual y características de la Violencia Escolar*, 335-339. Almería: Grupo Editorial Universitario.

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DeHue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences And Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-222.
- Del Rey, R. (2002): *convivencia escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Sevilla. No publicado.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.
- Del Rey, R., Casas, J.A. & Ortega, R., (bajo revisión). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE).
- Del Rey, Elipe, & Ortega (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24 (4), 608-613.
- Del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C., & González, D. (2009). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. Comunicación presentada a la V Congrés Internacional Comunicació I Realitat, Barcelona (España).
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2003). Strengthening sociometric prediction: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 74, 1379-1392.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup>. J., (2006). *“El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia”*. Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the Classroom Norm: The Influence of Bullying of Popular Adolescents on Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol.

- 18, pp. 77–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*, 1-85.
- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*, 2, 349-371.
- Dodge, K.A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology, 18*, 791–814.
- Dollar, J., Dobb, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*, New Haven: Yale University Press.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D., & Spiel, C. (2010). Cyber-Victimization: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(2), 194-209.
- Dooley, J.J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology, 217*(4), 182-188.
- Duffy, A. L. & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behaviour. *Social Development, 18*, 121–139.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*, 334-339.
- Ekman, K. (1977). *Skolemobbing*. Abo: Abo Akademi.
- Eley, T.C., Lichtenstein, P., & Stevenson, J. (1999). Sex Differences in the etiology of aggressive and nonaggressive antisocial behaviour: results from two twin studies. *Child Development, 70*(1), 155-168.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society, 12*(1), 109-125.
- Erdur-Baker, Ö. & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2771–2776.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*, 419-429.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. & Orue, I. (2010). Adolescents

- víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 168–181.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-74.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., & Sancho-Vicente, S. (2010). El Ciberacoso en la enseñanza secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Finkelhor, D., Mitchell, KJ., & Wolak J (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R., & Hamby, S. L. (2009). Trends in childhood violence and abuse exposure: Evidence from 2 national surveys. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164, 238–242.
- Fisher, R.A. (1936). The use of multiple measurements in taxonomic problems. *Annual Eugenics*, 7 (2), 179-188.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2007). Pathways from proactive and reactive aggression to substance use. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21(3), 355–364.
- Fitzpatrick, K., M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti.
- Freeman, J.G., Samdal, O., Klinger, D.A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of Public Health*, 54, (2) 251-259.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frías-Navarro, M.D., Pascual-Llobell, J., & García-Pérez, J.F. (2000). Tamaño del

- efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 236-240.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimization and Experience of Adults' Response. *Educational Studies*, 34(2), 105-117.
- Fullana (1998). Citado en Martínez, R. & Álvarez, B. (2005) Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Universidad de Oviedo: Aula abierta*, 85,127-146.
- Galen, B. & Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology*, 33, 589-600.
- Gao, Q. & Li, X. (2012). Primary and junior middle school students' perspectives of bullying. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 20(1), 93-95.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2008a). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Garandeau, C. & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641-654.
- García, F.J., Sureda, I., y Monjas, M<sup>a</sup> I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos-Gómez, M. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 69(6), 463-474.
- Garnica, E., González, P., Díaz de Pascual, A., & Torres, E. (1991). Análisis discriminante: Estudio del rendimiento estudiantil. *Economía*, XVI, 6, 51-77.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims: Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29(5), 574-589.
- Gil-Flores, J.; García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G., (2001). *Análisis discriminante*. Cuadernos de estadística 12. Madrid: La Muralla.

- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: C. Amore.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, *31*, 93–105.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? *Aggressive Behavior*, *33*, 5, 467-476.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *159* (11), 1026.
- Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., & Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. En *Journal of Pediatrics*, *152* (1), 123-128.
- Gómez, Y. (2009). *Convivir con el conflicto. Conflictos y convivencias en la escuela*. Madrid: Cuadernos de Educación.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, *32*(4), 343-357.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, *34*, 587–599.
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., y Farruggia, S. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter?. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1241-1254.
- Greenacre, M. & Pardo, R. (2006). Subset correspondence analysis: Visualizing relationships among a selected set of response categories from a questionnaire survey. *Sociological Methods & Research*, *35*(2), 193–218.
- Griffin, R. & Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for reseach. *Aggressive and violent behaviour*, *9*,379-400.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *20*(2), 143-156.
- Hair, J.F., & Gómez-Suárez, M (2005). *Análisis multivariante*. 5a. ed., última reimp. Madrid: Prentice-Hall.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective so-cial competence. *Social Development*, *10*, 79-119.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimization among urban

- youth. *Social Development*, 9(4), 521–543. doi:10.1111/1467-9507.00141.
- Hankyoreh (2003). In Su-Jeong Kim (2004). *A study of personal and environmental factors influencing bullying*. Universität München.
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A Psychometric Comparison of Two Self-Report Measures of Bullying and Victimization: Differences by Sex and Grade. *School Mental Health*, 3(1), 44-57.
- Hartup, W. W. (1999). Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 172–183.
- Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: What causes what?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 387–394.
- Hatcher, J. & Hall, L. (2009). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in African American single mothers. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(2), 70-77.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Heinemann, P.-P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2, 3–14.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heirman, W. & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behaviour. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Hemphill, S.A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T.I., Toumbourou, J.W., & Catalano, R.F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian Secondary School students. *Journal of Adolescent Health*. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.11.019.
- Hernández, F. & Correa, J.C (2009). Comparación entre tres técnicas de clasificación. *Revista Colombiana de Estadística*, 32 (2), 247-265.
- Hidalgo- Montesinos, M. D., & Gómez-Benito, J. G. (2000). Comparación de la eficacia de regresión logística polinómica y análisis discriminante logístico en la detección del DIF no uniforme. *Psicothema*, 12 (2), 298-300.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2013). Social influences on Cyberbullying behaviour among middle and high school students. *Journal Youth and Adolescence*, 42(5), 711-722.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of*

- Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Ho, S. & Mcleod, D. M. (2008). Social psychological influences on opinion expression in face-to-face and computer-mediated communication. *Communication Research*, 35, 190-207.
- Hoff, D. L. & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, Effects, and Remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665.
- Hodges, E. V. E. & D'Elena, P. (2003). Do aggressive victims and aggressive nonvictims differ in social cognitive evaluations of aggression towards varying target types? In D. Schwartz (Chair), *Children who are concurrently bullied and aggressive: New directions in research on a vulnerable subgroup*. Paper symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, G. K. (2007). Hidden Forms of Victimization in Elementary Students Involved in Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 345-360.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, G. K. (2007). Hidden Forms of Victimization in Elementary Students Involved in Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 345-360.
- Hosmer D.W. & Lemeshow S. (2000). *Applied logistic regression*. Second edition ed. New York: Wiley.
- Huang, C. & Dong, N. (2012). Factor Structures of the Rosenberg Self-Esteem Scale. A Meta-Analysis of Pattern Matrices. *European Journal of Psychological Assessment*, 28 (2), 132-138.
- 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, 1581-1590.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810.
- INE (2012). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009). Guía legal sobre *ciberbullying* y grooming. *Observatorio de la Seguridad de la Información*. Extraído el 10/02/2013, desde [http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales\\_es/guiaManual\\_gromin\\_g\\_ciberbullying](http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales_es/guiaManual_gromin_g_ciberbullying).



- Isaacs, J., Voeten, M., & Salmivalli, C. (2012). Gender-specific or Common Classroom Norms? Examining the Contextual Moderators of the Risk for Victimization. *Social Development*. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00655.x.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Jolliffe D. & Farrington D.P. (2006). Examining the role between low empathy and bullying, *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology: Research & Development*, 39(3), 5-14.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Towards a constructivist design model. *Educational Technology* 34(4), 34-37.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories and models: A new paradigm of instructional theory* (2nd ed., pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jones, S. E., Haslam, S. A., York, L., & Ryan, M. K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 117-132.
- Jurkovic, G.J. & Prentince, N.M. (1977). Relation of moral and cognitive development to dimensión of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 414-420.
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). ExtendingtheSchoolGrounds?-BullyingExperiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kahng, S. K. & Mowbray, C. (2005). Assessment of Self-Esteem Among Individuals with Severe Mental Illness. Testing Two Dimensions of Self-Esteem Theory and Implications for Social Work Practice. *Journal Of Human Behavior in the Social Environment*, 11(3-4), 83-104.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). *Bullying* and victimization in secondary schools: Same or separate entities?. *Aggressive Behavior*, 28, 45-6.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 261-282.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims?: A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*,

21, 25-36.

- Keil, V. & Price, J.M. (2009). Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 43–52.
- Keith, S. & Martín, M.E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a culture of respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-228.
- Kiriakidis, S. P. & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, 33(2), 82-93.
- Klecka, W.R. (1982). *Discriminant Analysis*. Londres : Sage.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & 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.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 3, 329-349.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210- 244.
- Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 422-430.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kowalski, R., Morgan, C., & Limber, S. (2012). Traditional bullying as potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A., & Lozano-Ascencio, R. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Lagerspetz, K. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New

- York: Plenum.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*(1), 74-96.
- Ladd, G. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2011). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior, 28*, 226-232.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*, 141-169.
- Lazzarin, M. G. & Zambianchi, E. (2004). *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milán: F. Angeli.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 72*, 107-118.
- Lewis, A. J. & White, J. (2009). Brief report: The defense mechanisms of homophobic adolescent males: A descriptive discriminant analysis. *Journal of adolescence, 32*(2), 435-441.
- Li, Q. (2005). Cyberbullying in schools: Nature and extent of adolescents' experience. *Paper presented at the Annual American Educational Research Association Conference, Montreal, Canadá*.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International, 27*(2), 157-170.
- Li, Q. (2007a). Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization. *Australasian Journal of Educational Technology, 23*(4), 435-454.
- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1777-179.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50*, 223-234.
- Li, Q., Smith, P. K., & Cross, D. (2012). Research into cyberbullying: Context. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground:*

- Research from international perspectives* (pp. 3–12). Oxford: Blackwell.
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzog, A., & Olafsson, K. (2011). EU kids online final report. EU kids online.
- Loewenstein, L.F. (1978). Who is the bully?. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 316-318.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481–506.
- Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucas, B., Pulido, R., y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23 (2), 245-251.
- Lucena, R. (2005): “*Bullying: el acoso escolar*”. Madrid. Asociación de mujeres por la paz.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Lupart, J.L, Cannon, E., & Telfer, J.A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interest, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15 (1), 26-42.
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimization and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation?. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(3), 403–420.
- Manke, B. (2005). *The impact of cyberbullying*. MindOH! Foundation. Extraído el 10/08/2012, desde [http://www.mindoh.com/docs/BM\\_Cyberbullying.pdf](http://www.mindoh.com/docs/BM_Cyberbullying.pdf)
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Citado en Raquel-Amaya Martínez González y Álvarez Blanco, L. Fracaso y abandono en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares (2005). Universidad de Oviedo. *Aula Abierta*, 85,127-146.
- Mark, L., & Ratliffe, K.T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, 28(2), 92-116. doi:10.1080/07380569.2011.575753.
- Martin Phyllis, W. (2006). *Factors Supporting the Success of At-Risk High School Students*. Tesis Doctoral. <http://libres.uncg.edu/edocs/etd/1230/umi-uncg-1230.pdf> 27 diciembre 2009).
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., & Monreal-Gimeno, M.C.

- (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.
- Mason, K. L. (2008). Cyber bullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in Schools*, 45(4), 323-348.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348
- Maxwell, G. & Morris, A. (2001). Family group conferences and reoffending. *Restorative Justice for Juveniles. Conferencing, Mediation & Circles, Oxford and Portland: Hart*, 243-263.
- McDonald, R.P. & Ho, M.-H.R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7 (1), 64-82.
- McLoughlin, C., Meyricke, R., & Burgess, J. (2009). *Bullies in Cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact*. Comunicación presentada en la International Symposium for Innovation in Rural Education (ISFIRE), Armidale (Australia).
- Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V., & Ortega, R. (2005). Strategie di coping e valutazione degli esiti in un contesto di bullismo. *Rassegna di Psicologia, monográfico "Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari"*, XXII, 2, 69-84.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530.
- Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M.-J., & MacFadden, R. (2009). *Interventions for children, youth and parents to prevent and reduce cyber abuse*. Oslo, Norway: Campbell Systematic Reviews.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review* 31(12), 1222-1228.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., & Finkelhor, D. (2007). The Relative Importance of Online Victimization in Understanding Depression, Delinquency, and Substance Use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324.
- Monks, C. P., Ortega, R., Robinson, S., & Worlidge, P. (2009). Cyberbullying among primary school-aged pupils. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 214, 167-181.
- Monks, C., Ortega, R., & Rodríguez, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 507-535.
- Monks, C., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A

- survey of primary school pupil perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491.
- Montero, M. & Stokols, D. (2003). Psychology and the Internet: A social Ecologic analysis. *CyberPsychology and Behavior*, 6, 59-72.
- Morales, P. (2011). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Extraído el 27/09/2012 desde, <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F., & Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence-San diego*, 315-336.
- Mures-Quintana, M.J, García-Gallego, A., & Vallejo-Pascual, M. E. (2005). Aplicación del Análisis Discriminante y Regresión Logística en el estudio de la morosidad en las entidades financieras. Comparación de resultados. *Pecunia*, 1, 175-199.
- Murphy, S. & Faulkner, D. (2011). The Relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. *Social Development*, 20(2), 272- 293.
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187-203.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M.S., & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Mykletun, R.J. (1979). *Plaging i skolen*. Stavanger: Roga landsforskning.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
- Nansel, T. R., Craig, W. M., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(4), 348.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P.

- (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- NCH (2002). NCH National Survey 2002. Bullying. Extraído el 20/08/11, desde <http://www.nch.org.uk/information/index.php?i=237>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Oliver, A., Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2012). Efecto de método asociado a los ítems en negativo en la versión en portugués de la escala de autoestima de Rosenberg. *RIDEP*, 33 (1), 75-91.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing iskolen: Hvavi vet oghvavikangjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the*

- vulnerable and victimized* (pp.3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80,120–129. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Oñate, A. & Piñuel, I. *Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller”*. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid. 2005.
- Oñederra, J. (2008). Bullying: Concepto, Causas, Consecuencias, Teorías Y Estudios Epidemiológicos. Extraído el 30 de Mayo de 2012 de, <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20vera>
- Orte, C. (2006). *Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar*. En FUNCAS (2006) *Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades*, REv. Panorama Social, nº3.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. En Vth. *European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla. Sept.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1995). Bullying in Andalusian Adolescents. A study about the Influence of Passage from Primary School to Secondary School. En *VIIITH European Conference on developmental Psychology*, Kradów (Polonia).
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2000). A Golobal, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programe Nature and Prvention of Bullying and Social Exclusion*, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*.



- Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A., Elipe, P., & Vega, E. (2009). *Cyberbullying in Spain: Some comparisons with traditional forms of bullying*. Comunicación presentada a la XIVth European Conference On Developmental Psychology, Vilnius (Lithuania).
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324,253-270.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2002). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. En R. Ortega, R. Del Rey y P. Gómez (Eds.), *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo* (pp. 7-22). Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 145, 17-23.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95- 113.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. (2008). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar*. Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia. Documento sin publicar.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2011). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Informe interno.
- Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1995a). Vida afectiva y moral en las aulas: el problema de la violencia entre compañeros. Comunicación presentada en las *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje/ CLE: "Más allá del currículum. La alternativa sociocultural a la educación"*. Madrid. Libro actas: p.60.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1995b). Bullying in Andalusia adolescent. A study about the influence of the passage from primary school to secondary school. Poster presentado en *VII European Conference on Developmental Psychology*

- (23-27 agosto de 1995), Cracovia, Polonia. Libro de abstracts: p.347.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral entre compañeros/as. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y Violencia. El problema de la Victimization entre Escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002a). Bullying and moral disengagement: A cross-national comparison (Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural). *Psicothema*, 14(SUPPL.), 37-49.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002b). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, monográfico sobre violencia, 37-49.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20(6), 411-428.
- Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 311-322.
- Owens, T. (1994). Two Dimensions of Self-Esteem: Reciprocal Effects of Positive Self-Worth and Self-Deprecation on Adolescent Problems. *American Sociological Review*, 59(3), 391-407.
- Özer, A.; Tarık Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual Correlates of Bullying Behaviour in Turkish Middle Schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21 (2), 186-202.
- Palmen, H., Vermande, M. M., Dekovic, M., & van Aken, M. A. G. (2011). Competence, problema behavior, and the effects of having no friends, aggressive friends, or nonaggressive friends: A four-year longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 57(2), 186-213.
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pardo, A. & Ruiz, M. A. (2009). *Gestión de datos con SPSS Statistics*. Madrid: Síntesis.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-

169.

- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1818-1821.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In J. Patchin & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 13–35). New York: Routledge.
- Paul, S., Smith, P.K., & Blumberg, H.H. (2012). Investigating legal aspects of cyberbullying. *Psicothema*, 24, 640-645.
- Pedersen, J.R. (1975). *Mobning blant skoleelever*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-164.
- Pepler, D., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An Evaluation of An Anti-Bullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95-110.
- Pepler, D., Craig, W., & O’Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469–479). New York: Routledge.
- Pepler, D, Jiang, D, Craig, W & Connolly, J 2008, Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Pereira, B. & Mendoza, D. (1996). *Facts and figures from the first survey on bullying in Portuguese schools*. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Sevilla (España).
- Pérez, V., Fernández, A. M., Rodríguez, J., & De la Barra, F. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *Psyche*, 14(2), 55-62.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 4(28), 1-10.
- Perren, S., Etkal, I., & Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 46–55.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization

- among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
- Pettit, G. S., Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2010). Domain specificity in relationship history, social information processing, and violent behavior in early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 190–200.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Piazza, J. & Bering, J. M. (2009). Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to Internet behavior. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1258-1269.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbnings grupps arbete*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.
- Pinheiro, P.S. (2006). *World report on violence against children*. Geneva: Naciones Unidas.
- Piquero, A. R., Connell, N. M., Piquero, N. L., Farrington, D. P., & Jennings, W. G. (2013). Does adolescent bullying distinguish between male offending trajectories in late middle age?. *Journal of youth and adolescence*, 42(3), 444-453.
- Popovic'-C' itic', B., Djuric', S., & Cvetkovic', V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32, 412–424. doi: 10.1177/0143034311401700.
- Pohar, M., Blas, M. & Turk, S. (2004), 'Comparison of Logistic Regression and Linear discriminant Analysis: A Simulation Study. *Metodolski Zvezki*, 1, 143–161.
- Pornari, C. D. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos M. J., & Varela, R. (2011). Victimization escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Powell, M. D. & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206.

- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development, 21*(4) 722- 741.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 815–827.
- Preddy, T. M. & Fite, P. J. (2012). Differential associations between relational and overt aggression and children's psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*(2), 182-190.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences, 1*(4), 515-526.
- Price, M. & Dalglish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51-59.
- Pronk, R. E. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). It's 'Mean', but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research, 25*(2), 175-204.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*(5), 523-547.
- Quintana, A., Montgomery, V., & Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre iguales. *Revista de Investigación en Psicología, 12*(1), 153-171.
- Ramos, M.J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla Pablo de Olavide. Director: Prof. Gonzalo Musitu, Carmen Monreal y Luis Amador.
- Rao, C. (1948), 'The Utilization of Multiple Measurements in Problems of Biological Classification. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B* 10, 159-193.
- Raskauskas, J. (2010). Text-bullying: Associations with traditional bullying and depression among New Zealand adolescents. *Journal of School Violence, 9*, 74–97.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology, 43*(3), 564-575.
- Raveh, A. (1983), 'Preference Structure Analysis: A Nonmetric Approach', *Pattern Recognition* 16, 253–259.
- Raveh, A. (1989). A Nonmetric Approach to Linear Discriminant Analysis. *Journal of*

- the American Statistical Association*, 84, 176–183.
- Reátiga, M.E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132-147.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, 34, 244–252.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., Van der Schoot, M., & Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37, 215– 222.
- Richard's, M. M., Solanas, A., Ledesma, R. D., Introzzi, I. M., & López Ramón, M. F. (2008). Técnicas estadísticas de clasificación: un estudio comparativo y aplicado. *Psicothema*, 20(4), 863-871.
- Riebel, J., Jäger, R.S., & Fischer, U.C. (2009). Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
- Rigby, K. (1998). *Manual for the peer relations questionnaire (PRQ)*. Point Lonsdale, Victoria, Australia: The Professional Reading Guide.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425–440.
- Rivers, I. & Noret, N. (2010). ‘I h8 u’: Findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36, 643–671.
- Rodkin, P. C. & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 473-485.
- 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.
- Rodríguez-Mayoral, J. M., Martínez-Arias, R., Díaz- Aguado, M. J. & Morentín, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias

- cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14(1), 63-81.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Cuadernos metodológicos, nº 1. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Roland, E. (1989). Bullying: the Scandinavian reseach tradition. En D.P Tattum y D.A Lane (eds.): *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del "bullying" escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 33-54). Madrid: Alianza Editorial.
- Roland, E. & Munthe, E. (1989). *Bullying. An International Perspective*. Londres: Fulton.
- Romera, E. (2009). *Convivencia escolar en los sistemas educativos de países pobres: estudio sobre violencia escolar y bullying en escuelas de Primaria de Nicaragua*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Romera, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Saarni, C. (1999). *The Development of emotional competence*. Nueva York, Guild-ford Press.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151.
- Sakellariou, T., Carroll, A., & Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533-549.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K.J.M. (1996). How do victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161–1171.

- Salmivalli, C. & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. In Q. Li, D. Cross, & P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 57–72). Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 441–454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. (1999). Selfevaluated selfesteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30- 44.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Violencia entre iguales: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 81-101). Madrid: Alianza Editorial.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.
- Sánchez, V. (2008). *Atribución emocional y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas*. Universidad de Córdoba. Tesis doctoral no publicada.
- Sánchez, V. & Ortega-Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (pp. 59-74). Barcelona: EDEBÉ.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menessini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez-Lacasa, C. & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1015-1032.
- Sánchez-Lacasa, C. & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP*, 22(2),



137-149.

- Sanders, J. (2009). *Cyberbullies: Their motives, characteristics, and types of bullying*. Comunicación presentada a la XIVth European Conference of Developmental Psychology, Vilnius (Lithuania).
- Schmitt, D.P. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R.W.S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. doi:10.2105/AJPH.2011.300308.
- Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, doi:10.1080/15374416.2010.517161.
- Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 224-226.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009-1019.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrate, R. (2007). *Bullying acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Barcelona: Laberinto.
- Ševčíková, A. & Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic: Comparison across age groups. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 227-229.
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the New Millennium. *McGill Journal of Education*, 40(3), 467-487.
- Shariff, S. & Johnny, L. (2007). Cyber-libel and cyber-bullying: Can Schools Protect Student Reputations and Free-expression in Virtual Environments? *Education & Law Journal*, 16(3), 307-342.
- Shariff, S. & Hoff, D. L. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in Cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1),

- 76-118.
- Silva, L. C. (2004). *Regresión logística*. Cuadernos de estadística 27. Madrid: La Muralla.
- Silva-Ayçaguer, J.C (1994). *Excursión a la regresión logística en ciencias de la salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S. A.
- Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007). *Las escuelas espacio de convivencia y conflictos*. Alicante.
- Singh, P. & Bussey, K. (2011). Peer victimization and psychological maladjustment: The mediating role of coping selfefficacy. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 420–433.
- Skrzypiec, G.K., Slee, P.T., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or several ways: Does it matter and how do students cope?. *School Psychology international*, 32(3), pp.288-311.
- Slee, P. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57.
- Slee, P. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244–259.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7(3), 249-255.
- Smith, PK. (1999). A cross-national study of bullying. In S. Sharp, *Bullying behaviour in the schools*. London: NFER-Nelson.
- Smith, P. K. (Ed.). (2002). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 93–103). New York,

NY: Routledge.

- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefooghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H., Del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olafsson, R. P., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., Tomasson, H., & Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What cause the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41 267-285.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying* (Research Brief No. Brief No: RBX03-06): Anti-Bullying Alliance.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7, 193-212.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of Victims of School Bullying: Developmental changes in Coping Strategies and Skills. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 332-351). New York: The Guilford Press.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565- 581.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239- 268.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens. Insight into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 189–196.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für*

- Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 189-196.
- Stacey, E. (2009). Research into cyberbullying: Student perspectives on cybersafe learning Environments. *Informatics in Education*, 8(1), 115-130.
- Stanley, L. & Arora, T.C.M.J. (1998). Social exclusion among girls: Their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 14, 94-100.
- Steinberg, L. & Monahan, K. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531-1543.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention [Violence at school: Prevalence, prevention, intervention]. In W. Specht (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* [National report of education. Austria 2009. Volume 2] (pp. 269-286). Graz: Leykam.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P. (2008). Online Communication and adolescent relationships. *Children and Electronic Media*, 18 (1), 675-748. En: [http://www.futureofchildren.org/information2826/information\\_show.htm?doc\\_id=675748](http://www.futureofchildren.org/information2826/information_show.htm?doc_id=675748).
- Sureda, J., Comas, R., Morey, M., Mut, B., Salva, F., & Oliver, M. (2009). 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. Islas Baleares: Fundació IBIT. Extraído el 05/05/12, desde [http://www.ibit.org/dades/doc/2190\\_ca.pdf](http://www.ibit.org/dades/doc/2190_ca.pdf).
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Swartz, M. H. (2009). Cyberbullying: An extension of the schoolyard. *Journal Pediatric Health Care*, 23 (5), 281-282.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E., & Pollack, W. S. (2008). "You're So Gay!": Do Different Forms of Bullying Matter for Adolescent Males?. *School Psychology Review*, 37(2), 160.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tangen, D. & Campbell, M. A. (2010). Cyberbullying Prevention: One Primary School's Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 225-234.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habilidad en adolescentes de quinto año de media. Un estudio factorial pobreza y sexo. *Revista de investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Tresca, M. (1998). *The Impact of Anonymity on Disinhibitive Behavior Through Computer-Mediated Communication*. Tesis de Máster no publicada, Michigan State University, Michigan.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 352-36.
- Ucanok, Z., Smith, P. K., & Karasoy, D. S. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(1), 75-83.
- Underwood, M.K. (2002), “Sticks and Stones and Social Exclusion: Aggression among Girls and Boys”, in P.K. Smith and C.H. Hart (eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Blackwell, Oxford.
- UNESCO (2005). *Estudio Nacional de Convivencia Escolar de Chile*. Recuperado de [http://www.comisionunesco.cl/Unesco/Documentos/educacion/informe\\_final\\_estudio.pdf](http://www.comisionunesco.cl/Unesco/Documentos/educacion/informe_final_estudio.pdf).
- Unnever, JD. & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129–147.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11,499–503.
- Vander Zander, J.W. (1990). Agresión y conflicto. En J.W Vander, *Manual de Psicología Social* (pp.361-402). Barcelona: Paidós.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School*

- Violence*, 8(2), 159-176.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance and rejection: Giving special attention to status, affect and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480–486.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, Bully/Victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Velázquez, L.M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Viera, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 34-52). London: David Fulton.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, A. & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *The Canadian Journal of School Psychology*, doi: 10.1177/0829573510396318.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wienke, C.M. (2006). *Victimization and Academic Achievement at School: The Role of Psychosocial Mediators and Moderators*. Tesis Doctoral. Universidad de Florida. [http://kong.lib.usf.edu:8881///exlibris/dtl/d3\\_1/apache\\_media/72507.pdf](http://kong.lib.usf.edu:8881///exlibris/dtl/d3_1/apache_media/72507.pdf) (28 septiembre 2012).
- Willard, N. (2004). I can't see you – you can't see me. How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior. Center for Safe and Responsible Internet Use. Extraído el 20/11/12 desde <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/disinhibition.pdf>.
- Willard, N. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools. Extraído el 08/12/12 desde

<http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>.

- Williams, K. D., Cheung, C., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 748-762.
- Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21.
- Wolak J., Mitchell K. & Finkelhor D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children. Extraído el 12 de noviembre de 2010 de <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf> y [http://www.missingkids.com/en\\_US/publications/NC167.pdf](http://www.missingkids.com/en_US/publications/NC167.pdf)
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S51-S58.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201.
- Wolke, S., Woods, L., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32, 293 – 308.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying experience among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.
- Yardi, S. & Bruckman, A. (2011). Social and technical challenges in parentingteens' social media use. *Paper presented at the Proceedings of the 2011 annual conference on human factors in computing systems*, Vancouver, Canada.
- Ybarra, M., Diener-West, M., & Leaf, P. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment

occurs. *Pediatrics*, 121(2), 1350-1357.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), 1169-1177.

Yen, C. F., Huang, M. F., Kim, Y. S., Wang, P. W., Tang, T. C., Yeh, Y. C., ... & Yang, P. (2013). Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 37 (4), 263-272.

Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 115-148.

Yubero, S., Serna, C., & Martínez, I. (2005): Fracaso escolar y violencia en la escuela: Factores psicológicos y sociales. *Boletín informativo trabajo social*, 9(8).



# ANEXOS

## ANEXOS 1. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO



### Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: El estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad. (VEA)

Programa de Incentivos de Excelencia  
(Orden de 5 de Julio de 2005. Convocatoria 2006)  
Código del Proyecto: P06-HUM-02175  
IP: Rosario Ortega



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

Centro: _____	Curso: _____	Grupo: _____
Localidad: _____		

Fecha de Nacimiento: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
Gitano: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	País de nacimiento: _____
Si no naciste en España, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí? _____ años	
¿En qué País nació tu padre? _____	¿Y tu madre? _____
¿Te sientes diferente de los demás por ello? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

¿Con quién vives? (Puedes marcar más de una casilla)	
<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hermanos ¿cuántos? _____ <input type="checkbox"/> Hermanas ¿cuántas? _____
<input type="checkbox"/> Otras personas ¿quiénes? _____	
¿Tienes más hermanos o hermanas que no vivan contigo? Dinos cuántos _____	
¿Tienes hermanos en este Colegio? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Cuántos? _____	
¿Qué edad tienen? _____	

¿En qué trabaja tu padre? _____
¿En qué trabaja tu madre? _____

## Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar

Rosario Ortega, Rosario Del Rey y Joaquín A. Mora-Merchán

*Con este cuestionario que vas a rellenar, se pretende conocer cuáles son tus relaciones con los demás y sentimientos que sobre ellos tienes. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos proporcionéis, podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre vosotros. La información que nos dais, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas, porque solo tú sabes como te sientes ante determinadas situaciones.*

**Señala si te sientes identificado o no con las siguientes frases:**

	Sí	No
Si me veo en apuros sé que tengo amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intento llevarme bien con todo el mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me rechazan por mi forma de ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si me pegan, pego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
solo me interesa llevarme bien con mi grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta sentir que los demás me temen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si alguien se siente solo intento ayudarle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero reírme de alguien para evitar que los demás se rían de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si se ríen de alguien, intento defenderle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiero no llamar la atención dentro del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gustaría ser tan "guay" como algunos de mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si no te descubren, da igual incumplir las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En tu vida personal, señala cuántas veces te suceden o piensas las siguientes situaciones:**

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Siento que en mi casa las mismas cosas hay veces que son permitidas y otras prohibidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hermano/a me ha pegado en serio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
solo cumplo las normas que me convienen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres son muy estrictos con las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres me han pegado, amenazado o despreciado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He utilizado armas en peleas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He discutido con mis padres por las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He amenazado o metido miedo a otra persona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He participado en las decisiones que se toman en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ahora, marca la opción ( solo una) que más se parezca a lo que piensas:**

**1. La mayoría de las veces, en clase hacemos los ejercicios**

- Individualmente
- En parejas
- En pequeños grupos
- En gran grupo

**2. Cuando trabajamos en grupo, normalmente**

- Hablamos de nuestras cosas
- Cada uno hace su tarea individualmente aunque estemos sentados juntos
- Colaboramos entre nosotros
- No hago nada (o no participo)

**3. Cuando apporto alguna idea o comentario en clase mi profesor normalmente**

- Valora mi aportación
- Pone en duda mis ideas
- Muestra poco interés por lo que digo
- Anima a los demás a que hagan lo mismo

**4. Cuando hago algo mal mi profesor normalmente**

- Intenta que encontremos una solución conjunta
- Me dice qué es lo que tengo que hacer
- Me riñe por haberlo hecho mal
- Me pide que lo solucione por mí mismo
- Otros: \_\_\_\_\_

**5. Normalmente, durante las tutorías**

- Tratamos temas sobre cómo relacionarnos con los demás
- Hablamos sobre cualquier cosa
- Las dedicamos a terminar tareas atrasadas
- Cada uno dedica el tiempo a lo que quiera

**6. Si en clase existe un conflicto entre compañeros, el profesor normalmente**

- Lo ignora, sigue dando clase
- Pide una explicación e intenta que se solucione
- Los expulsa de la clase
- Sale con ellos para resolverlo
- Otros: \_\_\_\_\_

**7. ¿Cuántas veces te han castigado desde que empezó el curso?**

- Nunca
- Una o dos
- Tres o cuatro
- Cinco o más

**Piensa ahora en tu centro y tu clase y señala tu grado de acuerdo:**

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Hay buena convivencia	0	0	0	0	0
Disponemos de los materiales necesarios	0	0	0	0	0
Se realizan actividades extraescolares	0	0	0	0	0
Mi centro tiene mala fama, a la gente no le gusta	0	0	0	0	0
Dentro hay problemas de vandalismo (destrozos)	0	0	0	0	0
Hay peleas en las que la gente se pega	0	0	0	0	0
Los alumnos nos llevamos bien	0	0	0	0	0
Los profesores se llevan bien entre ellos	0	0	0	0	0
Hay buenas relaciones entre profesores y alumnos	0	0	0	0	0
Los padres se llevan bien con los profesores	0	0	0	0	0
Las familias del alumnado se implican en las actividades (reuniones, cursos, etc.)	0	0	0	0	0
Los profesores/as son respetados	0	0	0	0	0
Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones	0	0	0	0	0
Los profesores/as evitan que nos burlemos de otros	0	0	0	0	0
Los profesores/as intentan que nos llevemos bien	0	0	0	0	0
A los profesores/as les molesta que participemos en clase	0	0	0	0	0
Los profesores/as nos ayudan a resolver nuestros problemas	0	0	0	0	0
Los profesores/as nos ponen a trabajar en grupo	0	0	0	0	0
Los profesores/as nos presionan para que seamos mejores que los demás	0	0	0	0	0
Hacen actividades aburridas	0	0	0	0	0
solo explican para los listos de la clase	0	0	0	0	0
Valoran mi trabajo y me animan a mejorar	0	0	0	0	0
Los alumnos participamos en decidir las normas	0	0	0	0	0
Mis compañeros se interesan por mí	0	0	0	0	0
Las normas son injustas	0	0	0	0	0
Las normas son útiles	0	0	0	0	0
Quien no cumple una norma, es castigado	0	0	0	0	0
Hay alumnos que se portan mal para ser castigados	0	0	0	0	0
Hay profesores que castigan siempre a los mismos	0	0	0	0	0
Ayudo a mis compañeros en lo que necesitan	0	0	0	0	0
Mi trabajo y esfuerzo se corresponden con mis notas	0	0	0	0	0
Trabajamos en grupo	0	0	0	0	0
Hay conflictos que se quedan sin resolver	0	0	0	0	0

**Piensa ahora en cuántas veces suceden las siguientes situaciones en tu centro:**

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Hay niños que están solos	0	0	0	0	0
Hay niños a los que los profesores les tienen manía	0	0	0	0	0
Hay niños que no dejan dar clase	0	0	0	0	0
Hay alumnos que no respetan las normas	0	0	0	0	0
Hay niños que siempre están metidos en peleas	0	0	0	0	0

Algunos alumnos destrozan el material y las instalaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Y a ti, cuántas veces te pasa que:**

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Interrumpo la clase porque me aburro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis profesores me ayudan cuando lo necesito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que tengo amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me uno a las actividades que realizan los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pido la palabra y espero turno para hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres se llevan bien con mis profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi familia participa en actividades del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo claro lo que me pasará si no cumplo una norma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumplo las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me aburro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caigo bien entre mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta trabajar en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto la opinión de los demás aunque no la comparto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He tenido miedo de venir a la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sé las cosas que están permitidas y las que están prohibidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún compañero/a me ha golpeado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún compañero/a me ha insultado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido amenazado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me han robado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún maestro/a me ha golpeado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún maestro/a me ha amenazado o me ha metido miedo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algún maestro/a me ha insultado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He insultado a algún compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He golpeado a algún compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He excluido o rechazado a algún compañero/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ahora, marca la opción que más se parezca a lo que piensas:**

**1. ¿Cuántos buenos amigos/as tienes en tu colegio/instituto?**

- Ninguno.
- 1.
- Entre 2 y 5.
- 6 ó más.

**2. ¿Cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por alguno/s de tus compañeros en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana.

**3. Si tus compañeros te han intimidado, rechazado o maltratado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?**

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca.
- Dura una semana o menos.
- Dura entre dos semanas y un mes.
- Dura más de un mes y menos de seis.
- Dura entre seis meses y un año.
- Dura más de un año.

**4. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No me ha pasado nada de eso.
- No he hecho nada.
- Me he puesto a llorar.
- Me he ido.
- He ignorado lo que estaba pasando.
- Le he dicho que parase.
- Se lo he dicho a mis amigos.
- Se lo he dicho a mis padres.
- Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor.
- He intentado hacerles lo mismo que ellos a mí.
- Otros: \_\_\_\_\_

**5. ¿De qué forma te han intimidado, rechazado o maltratado? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca.
- Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Me han robado.
- Me han insultado, puesto motes.
- Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas.
- Me han amenazado.
- Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.
- Me han roto las cosas.
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).
- Otros: \_\_\_\_\_

**6. ¿En qué clase están los chicos que suelen intimidar, rechazar o maltratar a sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).**

- En la misma clase.
- En el mismo curso, pero en otra clase.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- No lo sé.
- Otro: \_\_\_\_\_

**7. ¿Quiénes suelen ser los que intimidan, rechazan o maltratan a sus compañeros?**

- Un chico.
- Un grupo de chicos.
- Una chica.
- Un grupo de chicas.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No lo sé.

**8. ¿En que lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación, rechazo o maltrato? (puedes elegir más de una respuesta).**

- En la clase.
- En el patio.
- En la calle.
- En los servicios.
- En los pasillos.
- En el bar/cafetería.
- No lo sé.
- Otros: \_\_\_\_\_

**9. ¿Quién suele intervenir para detener las situaciones de intimidación, rechazo o maltrato?**

- Nadie.
- Algún profesor.
- Algún compañero.
- Algún padre.
- No lo sé.
- Otros: \_\_\_\_\_

**10. ¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Alrededor de una vez por semana.
- Varias veces a la semana.

**11. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he intimidado, rechazado o maltratado a nadie.
- Nadie me ha dicho nada.
- Mis profesores me dijeron que estaba mal hecho.
- Mi familia me dijo que estaba mal hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba mal hecho.
- Mis profesores me dijeron que estaba bien hecho.
- Mi familia me dijo que estaba bien hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba bien hecho.

**12. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he visto ni oído a nadie intimidando, rechazando o maltratando a otro compañero.
- Ignoro por completo lo que está pasando.
- Intento que un amigo o grupo de amigos ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato.
- Intento parar al agresor.
- Se lo cuento a un adulto.
- Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato.
- Me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato.
- Miro lo que está pasando, pero no hago nada.
- Otros: \_\_\_\_\_

**13. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos que son intimidados, rechazados o maltratados por alguno/s de sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos, nadie puede ayudarles.
- Solos, aislados.
- Se sienten enfadados.
- Se sienten avergonzados.
- No les afecta, no sienten nada.
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre ellos.
- No lo sé.

**14. ¿Por qué crees que unos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a alguno/s de sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Porque los provocaron antes.
- Porque son diferentes a ellos.
- Porque son más débiles.
- Por molestar.
- Por gastar una broma, reírse.
- Por no pertenecer a su grupo de amigos.
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales.
- Para ser más popular.
- Lo hacen sin querer.
- No lo sé.
- Otros: \_\_\_\_\_



A continuación nos referiremos a intimidación, rechazo o maltrato por tener un color de piel diferente, ser de otra religión, tener otra cultura o venir de otro país.

**15. ¿Cuántas veces has sido intimidado, rechazado o maltratado por tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**16. ¿De qué forma te han intimidado, rechazado o maltratado por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca por estas razones.
- Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Me han robado.
- Me han insultado, puesto motes.
- Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas.
- Me han amenazado.
- Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.
- Me han roto las cosas.
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).
- Otros: \_\_\_\_\_

**17. ¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**18. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ¿De qué forma lo has hecho? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he intimidado, rechazado o maltratado a nadie por estas razones.
- Les he hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Les he robado.
- Les he insultado, puesto motes.
- He contado mentiras sobre ellos, hablado de ellos a sus espaldas.
- Les he amenazado.
- Les he rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.
- Les he roto las cosas.
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).
- Otros: \_\_\_\_\_

**19. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he intimidado o maltratado a nadie.
- Nadie me ha dicho nada.
- Mis profesores me dijeron que estaba mal hecho.
- Mi familia me dijo que estaba mal hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba mal hecho.
- Mis profesores me dijeron que estaba bien hecho.
- Mi familia me dijo que estaba bien hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba bien hecho.

**20. ¿Cuántas veces has visto a algún compañero ser intimidado, rechazado o maltratado por otros compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**21. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he visto ni oído a nadie intimidando o maltratando a otro compañero por este motivo.
- Ignoro por completo lo que está pasando.
- Intento que un amigo o grupo de amigos ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato.
- Intento parar al agresor.
- Se lo cuento a un adulto.
- Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato.
- Me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato.
- Miro lo que está pasando, pero no hago nada.
- Otros: \_\_\_\_\_

A continuación nos referiremos a las situaciones de intimidación, rechazo o maltrato que se hacen utilizando los **teléfonos móviles e Internet**.

Para empezar unas preguntas sobre el acceso que tienes a estas tecnologías:

**22. ¿Tienes teléfono móvil?**

- No.
- Sí.

**23. ¿Dónde está el ordenador que tiene Internet en tu casa? (puedes elegir más de una respuesta)**

- No tengo ordenador en casa.
- Tengo ordenador, pero no Internet.
- En mi cuarto.
- En el salón.
- Tengo un portátil y lo uso por toda la casa.
- En otro sitio: \_\_\_\_\_

**24. ¿Tienes acceso a Internet en algún otro lugar fuera de tu casa?**

- No.
- Sí ¿dónde?: \_\_\_\_\_

**25. ¿Con qué frecuencia sueles hacer uso de tu móvil y/o Internet para realizar estas acciones? (marca con una cruz las casillas que mejor digan lo que haces).**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces a la semana no mucho tiempo	Algunas veces a la semana al menos una hora	Todos los días, pero no mucho tiempo	Todos los días dedico al menos una hora
Mandar SMS (mensajes de texto por el móvil)						
Mandar MMS (mensajes multimedia por el móvil)						
Llamar por el móvil						
Entrar en foros o salas de Chat en Internet						
Mandar o leer E-mail						
Usar programas de mensajería instantánea (Messenger)						
Navegar por Internet, visitar blogs, buscar vídeos en youtube...						

Ahora nos interesa saber si alguien ha intimidado, rechazado o maltratado **a través del Teléfono Móvil**. Algunos ejemplos de cómo se puede haber producido esta situación son: meterse con otro o acosarlo a través de llamadas telefónicas, enviar o recibir llamadas desagradables, repugnantes o amenazantes; hacer y enviar fotos y/o videos por el móvil, fotos/imágenes repugnantes o vídeos, enviados a ti, o fotos/imágenes repugnantes o vídeos enviados a otros sobre ti; recibir o enviar mensajes de texto, SMS, abusivos por el móvil, etc.

**26. ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de tu móvil en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**27. ¿Cómo te intimidan, rechazan o maltratan a través del teléfono móvil? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma.
- A través de SMS (mensajes de texto).
- Mensajes MMS (multimedia, vídeos, fotos).
- A través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas.
- De otra forma (escribe cómo): \_\_\_\_\_

**28. ¿En qué clase está la persona o personas que te intimidan, rechazan o maltratan a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Eso no me ha pasado nunca.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- Lo conozco, pero no es de mi centro.
- No sé quién me acosa a través del móvil.

**29. ¿Quién te intimida, rechaza o maltrata a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo.
- Un chico.
- Un grupo de chicos.
- Una chica.
- Un grupo de chicas.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No sé quién me acosa a través del móvil.

**30. ¿Cuánto tiempo duró o dura el intimidarte, rechazarte o maltratarte a través del móvil?**

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado usando el móvil.
- Dura una semana o menos.
- Dura entre dos semanas y un mes.
- Dura más de un mes y menos de seis.
- Dura entre seis meses y un año.
- Dura más de un año.

**31. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No me ha pasado nada de eso.
- No he hecho nada.
- Me he puesto a llorar.
- He borrado el mensaje o colgado la llamada.
- He apagado el móvil.
- He ignorado lo que estaba pasando.
- Le he dicho que parase por el mismo medio (llamada, SMS, etc.).
- Se lo he dicho a mis amigos.
- Se lo he dicho a mis padres.
- Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor.
- He intentado hacerles lo que ellos a mí.
- Otros: \_\_\_\_\_

**32. Piensas que la intimidación, el rechazo o el maltrato a través del móvil, comparándolo con el que sucede cara a cara...**

- Tiene menos efecto sobre la víctima.
- Tiene el mismo efecto sobre la víctima.
- Tiene más efecto sobre la víctima.
- No lo sé.

**33. ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**34. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, ¿en qué clase está esa persona? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nunca he intimidado, rechazado o maltratado a nadie usando el móvil.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- No está en mi colegio.
- No lo sé, no conocía antes a la víctima.

**35. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos a los que intimidan, rechazan o maltratan a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos, nadie puede ayudarles.
- Solos, aislados.
- Se sienten enfadados.
- Se sienten avergonzados.
- No les afecta, no sienten nada.
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre ellos.
- No lo sé.

**36. ¿Por qué crees que algunos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a otros a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Porque los provocaron antes.
- Porque son diferentes a ellos.
- Porque son más débiles.
- Por molestar.
- Por gastar una broma, reírse.
- Por no pertenecer a su grupo de amigos.
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales.
- Para ser más popular.
- Lo hacen sin querer.
- No lo sé.
- Otros: \_\_\_\_\_

**37. ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del teléfono móvil en los últimos tres meses? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través del teléfono móvil en los últimos tres meses.
- Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje/vídeo clip que recibió.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a mandar mensajes o vídeo clips desagradables.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.
- Intenté parar al agresor para que no lo hiciera otra vez.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona e intente ayudarle a pensar sobre que hacer.
- Me reí con el mensaje o el vídeo clip, burlándome de la víctima.
- Comenté el mensaje o el vídeo clip, diciendo que me parecía una buena idea.
- Leí el mensaje o vi el vídeo pero no hice ni dije nada.
- Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de vídeo enviar la próxima vez.
- Envié o mostré los mensajes de texto/imágenes/fotografías/vídeo clip a mis amigos para reírnos de la persona que sufría e acoso y meternos con ella.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otros: \_\_\_\_\_

Ahora necesitamos conocer si alguien ha intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet. Son ejemplos de este tipo de cosas: e-mail en los que se meten contigo o te acosan; meterse con otro o acosar a través de salas de Chat; mensajes instantáneos abusivos, desagradables o amenazantes a través de Messenger, Yahoo Messenger, ICQ, etc.; páginas Web insultantes, en las que se revelen secretos o detalles personales que son agresivos, etc.

**38. ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**39. ¿Cómo te intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma.
- A través de mensajes de correo electrónico.
- A través de salas de Chat.
- Mensajería inmediata (Messenger, Yahoo, etc.).
- A través de páginas web de redes sociales (myspace, facebook, etc.).
- A través de páginas web de para compartir archivos (YouTube, Flickr, etc.).
- A través de foros o blogs.
- De otra forma (escribe cómo): \_\_\_\_\_

**40. ¿En qué clase está la persona o personas que te intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Eso no me ha pasado nunca.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- Lo conozco, pero no es de mi centro.
- No sé quién me acosa a través de Internet.

**41. ¿Quién te intimida, rechaza o maltrata a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo.
- Un chico.
- Un grupo de chicos.
- Una chica.
- Un grupo de chicas.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No sé quién me acosa a través de Internet.

**42. ¿Cuánto tiempo duró o dura el intimidarte, rechazarte o maltratarte a través de Internet?**

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado usando Internet.
- Dura una semana o menos.
- Dura entre dos semanas y un mes.
- Dura más de un mes y menos de seis.
- Dura entre seis meses y un año.
- Dura más de un año.

**43. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No me ha pasado nada de eso.
- No he hecho nada.
- He ignorado lo que estaba pasando.
- Me he puesto a llorar.
- He borrado el mensaje o la imagen y he seguido con lo que estaba haciendo.
- He cerrado el programa/ventana y me he puesto a hacer otra cosa en el ordenador.
- He apagado el ordenador.
- Le he dicho que parase por el mismo medio (e-mail, MSN, etc.).
- Se lo he dicho a mis amigos.
- Se lo he dicho a mis padres.
- Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor.
- He intentado hacerles lo que ellos a mí.
- Otros: \_\_\_\_\_

**44. Piensas que la intimidación, el rechazo o el maltrato a través de Internet, comparándolo con el que sucede cara a cara...**

- Tiene menos efecto sobre la víctima.
- Tiene el mismo efecto sobre la víctima.
- Tiene más efecto sobre la víctima.
- No lo sé.

**45. ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través de Internet, en los últimos tres meses?**

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

**46. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través de Internet ¿en qué clase está esa persona? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Nunca he intimidado, rechazado o maltratado a nadie usando Internet.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- No está en mi colegio.
- No lo sé, no conocía antes a la víctima.

**47. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos a los que intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos, nadie puede ayudarles.
- Solos, aislados.
- Se sienten enfadados.
- Se sienten avergonzados.
- No les afecta, no sienten nada.
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre ellos.
- No lo sé.



**48. ¿Por qué crees que algunos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a otros a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).**

- Porque los provocaron antes.
- Porque son diferentes a ellos.
- Porque son más débiles.
- Por molestar.
- Por gastar una broma, reírse.
- Por no pertenecer a su grupo de amigos.
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales.
- Para ser más popular.
- Lo hacen sin querer.
- No lo sé.
- Otros: \_\_\_\_\_

**49. ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del Internet en los últimos tres meses? (puedes elegir más de una respuesta).**

- No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet en los últimos tres meses.
- Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje/imagen que el vio.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a colgar mensajes o imágenes nunca más.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.
- Intenté parar al agresor para que no lo hiciera otra vez.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona e intente ayudarle a pensar sobre qué hacer.
- Me reí con el mensaje o la imagen, burlándome de la víctima.
- Comenté el mensaje o la imagen, diciendo que me parecía una buena idea.
- Vi el mensaje o la imagen vídeo pero no hice ni dije nada.
- Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de imagen debían colgar en Internet la próxima vez.
- Envié o mostré los mensajes /imágenes a mis amigos para reírnos de la persona que sufría el acoso y meternos con ella.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otros: \_\_\_\_\_

**Por último,**

**50. ¿Nos puedes decir cómo te van los estudios?**

- Saco buenas notas.
- Voy aprobando todas.
- Apruebo, pero me quedan algunas.
- Suspendo casi todas o todas.

*Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar. Para ello elige entre las siguientes opciones: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo, 4 Totalmente de acuerdo. Rodea con un círculo el número correspondiente.*

	Totalmente Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
2. A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	1	2	3	4
3. Creo tener varias cualidades buenas	1	2	3	4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5. Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7. Creo que merezco ser valorado al menos lo mismo que los demás	1	2	3	4
8. Desearía sentir más aprecio por mí mismo	1	2	3	4
9. Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## ANEXOS 2. PRUEBAS DE NORMALIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO

	Asimetría	Curtosis
Sexo	.093	-1.994
Curso	-.025	-2.003
Ajuste social entre iguales	-.861	.391
Ajuste a las normas sociales	-1.235	1.876
Indisciplina y disruptividad	1.282	1.628
Victimización	1.243	1.134
Agresión	1.165	1.206
Rendimiento académico	.891	-.514
Autoestima positiva	-1.174	2.315
Autoestima negativa	.670	.173
Perfiles de <i>bullying</i> tradicional	.275	-1.292
Perfiles de <i>cyberbullying</i>	1.725	1.964

**ANEXOS 3. TABLAS DE CONTINGENCIAS EN BULLYING Y CYBERBULLYING PARA EL SEXO Y EL CURSO**

<b>Tabla de contingencia Tradicional * Sexo</b>					
			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
<i>Bullying</i>	NIM	Recuento	102	145	247
		% dentro de Tradicional	41.3%	58.7%	100.0%
		% del total	10.0%	14.2%	24.2%
		Residuos corregidos	-3.7	3.7	
	ESPECTADORES	Recuento	148	141	289
		% dentro de Tradicional	51.2%	48.8%	100.0%
		% del total	14.5%	13.8%	28.3%
		Residuos corregidos	-.2	.2	
	Victima Ocasional	Recuento	52	33	85
		% dentro de Tradicional	61.2%	38.8%	100.0%
		% del total	5.1%	3.2%	8.3%
		Residuos corregidos	1.8	-1.8	
	Victima frecuente	Recuento	26	14	40
		% dentro de Tradicional	65.0%	35.0%	100.0%
		% del total	2.5%	1.4%	3.9%
		Residuos corregidos	1.7	-1.7	
	Agresor Ocasional	Recuento	57	67	124
		% dentro de Tradicional	46.0%	54.0%	100.0%
		% del total	5.6%	6.6%	12.1%
		Residuos corregidos	-1.3	1.3	
	Agresor Frecuente	Recuento	45	35	80
		% dentro de Tradicional	56.2%	43.8%	100.0%
		% del total	4.4%	3.4%	7.8%
		Residuos corregidos	.9	-.9	
Agresor Victimizado Ocasional	Recuento	83	51	134	
	% dentro de Tradicional	61.9%	38.1%	100.0%	
	% del total	8.1%	5.0%	13.1%	
	Residuos corregidos	2.6	-2.6		
Agresor Victimizado Frecuente	Recuento	14	8	22	
	% dentro de Tradicional	63.6%	36.4%	100.0%	
	% del total	1.4%	0.8%	2.2%	
	Residuos corregidos	1.1	-1.1		
Total	Recuento	527	494	1021	
	% dentro de Tradicional	51.6%	48.4%	100.0%	
	% del total	51.6%	48.4%	100.0%	

**Tabla de contingencia Cyberbullying\* Sexo**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Cyberbullying	NIMciber	Recuento	414	406	820
		% dentro de <i>cyberbullying</i>	50.5%	49.5%	100.0%
		% del total	34.9%	34.2%	69.1%
		Residuos corregidos	-2.0	2.0	
	ESPECTADORES ciber	Recuento	83	70	153
		% dentro de <i>cyberbullying</i>	54.2%	45.8%	100.0%
		% del total	7.0%	5.9%	12.9%
		Residuos corregidos	.5	-5	
	Victima Ocasional ciber	Recuento	41	48	89
		% dentro de <i>cyberbullying</i>	46.1%	53.9%	100.0%
		% del total	3.5%	4.0%	7.5%
		Residuos corregidos	-1.2	1.2	
	Victima frecuente ciber	Recuento	9	11	20
		% dentro de <i>cyberbullying</i>	45.0%	55.0%	100.0%
		% del total	0.8%	0.9%	1.7%
		Residuos corregidos	-.7	.7	
	Agresor Ocasional ciber	Recuento	33	14	47
		% dentro de <i>cyberbullying</i>	70.2%	29.8%	100.0%
		% del total	2.8%	1.2%	4.0%
		Residuos corregidos	2.5	-2.5	
	Agresor Frecuente ciber	Recuento	13	5	18
		% dentro de <i>cyberbullying</i>	72.2%	27.8%	100.0%
		% del total	1.1%	0.4%	1.5%
		Residuos corregidos	1.7	-1.7	
Agresor Victimizado Ocasional ciber	Recuento	20	10	30	
	% dentro de <i>cyberbullying</i>	66.7%	33.3%	100.0%	
	% del total	1.7%	0.8%	2.5%	
	Residuos corregidos	1.6	-1.6		
Agresor Victimizado Frecuente ciber	Recuento	9	1	10	
	% dentro de <i>cyberbullying</i>	90.0%	10.0%	100.0%	
	% del total	0.8%	0.1%	0.8%	
	Residuos corregidos	2.4	-2.4		
Total	Recuento	622	565	1187	
	% dentro de <i>cyberbullying</i>	52.4%	47.6%	100.0%	
	% del total	52.4%	47.6%	100.0%	

## ANEXOS 4. RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL PARA *BULLYING* TRADICIONAL

Con el objetivo de hacer más ilustrativo los resultados arrojados en el modelo de regresión logística multinomial de *bullying* se ha construido una tabla resumen de los valores presentados en cada una de las categorías de referencias (ver tabla 74).

Tabla 74.

*Comparación de valores de bullying tradicional según el signo de B*

AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES						INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD					
	NI	E	V	A	AV		NI	E	V	A	AV
NI			+	+	++	NI		-	--		--
E			+	+	+	E	+		-		-
V	-	-		+		V	++	+		+	
A	--	--	-		-	A			-		-
AV	-	-		+		AV	+	+		+	
AUTOESTIMA (+)						AUTOESTIMA (-)					
	NI	E	V	A	AV		NI	E	V	A	AV
NI		-				NI				-	
E	+					E				--	-
V						V				-	
A						A	+	++	++		+
AV						AV		+		-	

## ANEXOS 5. CÁLCULO DE LAS ECUACIONES DEL MODELO PREDICTIVO EN BULLYING TRADICIONAL: EJEMPLO PRÁCTICO

Con los resultados presentados en el capítulo 4 podemos construir un ejemplo ilustrativo. Para ello, tomaremos un caso con los siguientes valores: Un escolar andaluz con un ajuste a las normas sociales alto ( $X_1=3,5$ ), un desajuste bajo ( $X_2=1$ ), una autoestima negativa ( $X_3=3,5$ ) y será de sexo masculino ( $X_4=1$ ). ¿Qué probabilidad tiene de pertenecer a cada uno de los perfiles de *bullying* tradicional? Para tratar el siguiente problema procedemos de la siguiente forma:

Calculamos cada uno de los sumandos de (I):

$$\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} = e^{g_1(x)} + e^{g_2(x)} + e^{g_3(x)} + e^{g_4(x)}$$

$$g_{NI} = -0,725 + 0,889(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES}) - 1,125(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) + 0,059(\text{AUTOESTIMA+}) - 0,299(\text{AUTOESTIMA-})$$

$$g_E = -1,421 - 0,715(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES}) - 0,743(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) + 0,540(\text{AUTOESTIMA+}) - 0,571(\text{AUTOESTIMA-})$$

$$g_V = -1,517 + 0,269(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES}) + 0,193(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) + 0,390(\text{AUTOESTIMA+}) + 0,433(\text{AUTOESTIMA-})$$

$$g_A = -1,517 + 0,269(\text{AJUSTE SOCIAL CON LOS IGUALES}) + 0,193(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) + 0,390(\text{AUTOESTIMA+}) + 0,433(\text{AUTOESTIMA-})$$

Sustituimos los valores de las variables independientes:

$$g_{NI} = -0,725 + 0,889(1,5) - 1,125(3) + 0,059(3,8) - 0,299(1) = 1,169$$

$$g_E = -1,421 - 0,715(1,5) - 0,743(3) + 0,540(3,8) - 0,571(1) = 1,6575$$

$$g_V = -1,517 + 0,269(1,5) + 0,193(3) + 0,390(3,8) + 0,433(1) = 0,5495$$

$$g_A = -1,517 + 0,269(1,5) + 0,193(3) + 0,390(3,8) + 0,433(1) = -0,3235$$

Con sus respectivas exponenciales:

$$e^{g_{NI}} = e^{-2,097} = 3,218772256;$$

$$e^{g_E} = e^{-3,191} = 5,246178989 ;$$

$$e^{g_V} = e^{-6,354} = 1,732386608;$$

$$e^{g_A} = e^{-3,871} = 0,723611958;$$

EL sumatorio queda:

$$\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} = 3,218772256 + 5,246178989 + 1,732386608 + 0,723611958$$

$$= 10,92094981$$

Por tanto el denominador de (I) queda:

$$\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1 = 11,92094981$$

Para cada perfil (I) queda:

$$p(\text{ref} = \text{Agresor Victimizado}) = \frac{1}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = 0,077393691 = 7,74\%$$

$$p(\text{No Implicado}) = \frac{e^{g_{NI}}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{3,218772256}{11,92094981} = 0,270009715 = 27,00\%$$

$$p(\text{Espectador}) = \frac{e^{g_E}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{5,246178989}{11,92094981} = 0,44008062 = 44,01\%$$

$$p(\text{Víctima}) = \frac{e^{g_v}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{1,732386608}{11,92094981} = 0,145322867 = 14,53\%$$

$$p(\text{Agresor}) = \frac{e^{g_A}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{0,723611958}{11,92094981} = 0,060700864 = 6,07\%$$

Con estos resultados podemos ver que teniendo en cuenta esos valores de las variables independientes, la mayor probabilidad de pertenencia a uno de los grupos es asumiendo el rol de Espectadores con un 44% de posibilidades de pertenecer a ese grupo, después tiene un 27% de posibilidades de pertenecer a los no implicados y bajas posibilidades de pertenecer a los grupos de implicación directa.



## ANEXOS 6. RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL PARA CYBERBULLYING

Con el objetivo de hacer más ilustrativo los resultados arrojados en el modelo de regresión logística multinomial de *cyberbullying* se ha construido una tabla resumen de los valores presentados en cada una de las categorías de referencias (ver tabla 75).

Tabla 75.

*Comparación de valores de cyberbullying según el signo de B*

AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES						INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD					
	NI	E	V	A	AV		NI	E	V	A	AV
NI			+	+	++	NI				-	
E				+	+	E					
V	-					V					
A	-	-				A	+				
AV	--	-				AV					
AUTOESTIMA NEGATIVA						SEXO (H)					
	NI	E	V	A	AV		NI	E	V	A	AV
NI			+			NI				-	-
E						E					
V	-					V				--	--
A						A	+		+		
AV						AV	++		++		

## ANEXOS 7. RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MULTINOMIAL PARA CYBERBULLYING

Con los resultados presentados en el capítulo 4 podemos construir un ejemplo ilustrativo de predicción para el ciberacoso. Para ello, tomaremos un caso con los siguientes valores: Un escolar andaluz con un ajuste a las normas sociales alto ( $X_1=3,5$ ), un desajuste bajo ( $X_2=1$ ), una autoestima negativa ( $X_3=3,5$ ) y de sexo masculino ( $X_4=1$ ). ¿Qué probabilidad tiene de pertenecer a cada uno de los perfiles de *cyberbullying*? Procedemos de la siguiente forma.

Calculamos cada uno de los sumandos de (I):

$$\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} = e^{g_1(x)} + e^{g_2(x)} + e^{g_3(x)} + e^{g_4(x)}$$

$$\begin{aligned} g_{NI} &= 0,460 + 1,189(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) - 0,107(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad - 0,291(\text{AUTOESTIMA-}) - 0,912(\text{SEXO}(M)) \\ g_E &= -1,450 + 1,065(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) - 0,136(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad + 0,540(\text{AUTOESTIMA-}) - 0,756(\text{SEXO}(M)) \\ g_V &= -0,847 + 0,630(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) + 0,186(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad + 0,268(\text{AUTOESTIMA-}) - 1,297(\text{SEXO}(M)) \\ g_A &= -0,0861 + 0,312(\text{AJUSTE A LAS NORMAS SOCIALES}) + 0,565(\text{INDISCIPLINA Y DISRUPTIVIDAD}) \\ &\quad - 0,117(\text{AUTOESTIMA-}) - 0,11(\text{SEXO}(M)) \end{aligned}$$

Sustituimos los valores de las variables independientes:

$$\begin{aligned} g_{NI} &= 0,460 + 1,189(3,5) - 0,107(1) - 0,291(3,5) - 0,912(\text{SEXO}(1)) = 2,584 \\ g_E &= -1,450 + 1,065(3,5) - 0,136(1) + 0,540(3,5) - 0,756(\text{SEXO}(1)) = 1,2405 \\ g_V &= -0,847 + 0,630(3,5) + 0,186(1) + 0,268(3,5) - 1,297(\text{SEXO}(1)) = 1,185 \\ g_A &= -0,0861 + 0,312(3,5) + 0,565(1) - 0,117(3,5) - 0,11(\text{SEXO}(1)) = 0,2765 \end{aligned}$$

Con sus respectivas exponenciales:

$$\begin{aligned} e^{g_{NI}} &= e^{2,584} = 13,25003243 ; \\ e^{g_E} &= e^{1,2405} = 3,457341704 ; \\ e^{g_V} &= e^{1,185} = 3,270686821 ; \\ e^{g_A} &= e^{0,2765} = 1,318506953 ; \end{aligned}$$

EL sumatorio queda:

$$\begin{aligned} \sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} &= 13,25003243 + 3,457341704 + 3,270686821 + 1,318506953 \\ &= 21,29656791 \end{aligned}$$

Por tanto el denominador de (I) queda:

$$\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1 = 22,29656791$$

Para cada perfil (I) queda:

$$p(\text{ref} = \text{Agresor Victimizado}) = \frac{1}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = 0,042924778 = 4.29\%$$

$$p(\text{No Implicado}) = \frac{e^{g_{NI}}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{13,25003243}{22,29656791} = 0,594263318 = 59.42\%$$

$$p(\text{Espectador}) = \frac{e^{g_E}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{3,457341704}{22,29656791} = 0,155061609 = 15.50\%$$

$$p(\text{Víctima}) = \frac{e^{g_V}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{3,270686821}{22,29656791} = 0,146690147 = 14.66\%$$

$$p(\text{Agresor}) = \frac{e^{g_A}}{\sum_{n=1}^p e^{g_n(x)} + 1} = \frac{1,318506953}{22,29656791} = 0,059134974 = 5.91\%$$

Para este ejemplo, la mayor probabilidad de pertenencia según las características de las variables independientes introducidas se da para los “no implicados” con un 59.42% de posibilidades de pertenecer a este grupo con respecto a los demás grupos que obtienen unas probabilidades más reducidas.